

TANKÖNYV

A TANKÖNYVPIAC ÉS A FOGYASZTÓK

KÖZEL HÚSZMILLIÓ DARAB TANKÖNYVET ÉS SEGÉDKÖNYVET vásároltak a szülők a közoktatásban tanuló 1,2 millió gyereknek a 2000–2001-es tanévben az 5151 címet tartalmazó közoktatási tankönyv- és segédkönyvjegyzékből, több mint 8,7 milliárd forintért. A könyvek beszerzését 3,2 milliárd forintos állami tankönyv-támogatás (ez tanulónként átlagosan 2250 forint), és közel kétmilliárd forintos, a szociális támogatási rendszeren eljutó különböző segélyek, támogatások segítségével.

A tankönyvek kiadásával foglalkozó 193 kiadó, a különböző technológiai folyamatok miatt csak becsülhető számú közel száz nyomda, és legalább háromtucatnyi terjesztő cég, illetve a kormányzat (az 1,2 milliárd forintos, állami kezességvállalású hitelgaranciával) vett részt ebben a piaci műveletben. A „hadművelet” ebben az évben is, mint az utóbbi években már megszokhattuk, pontos és problémamentes volt, sőt a korábbi tanévkezdés ellenére, augusztus utolsó napjaira minden iskola, minden érintett diák megkapta a számára még tavasszal, az iskola által megrendelt könyveket.

A *Tankönyves Vállalkozók Testülete* egyesület számításai szerint ma Magyarországon kb. 20 000 ember él közvetlenül vagy közvetve a tankönyvpiacból. A tankönyvkiadás ma megbecsült és elismert üzleti vállalkozás, amit mind a piac terjeszkedése, mind a piaci szereplők számának folyamatos növekedése bizonyít. Mi ez, ha nem sikertörténet? Bizony az, s ha a gazdaságelemzők és -kutatók az utóbbi években erre a gazdaságilag is értékelhető alrendszerre is vetettek volna egy-egy érdemi pillantást, akkor „szorgalmas és kitűnő” bizonyítványt állíthattak volna ki a szereplőkről és az eredményről is. Ezt a bizonyítványt szeretnénk „magyarázni” és persze részleteiben is felvillantva bemutatni.

Históriai távlatok

Az elmúlt évtized közoktatáspolitikai folyamatainak egyik meghatározó tényezője volt a tankönyvpiac – várt és remélt – robbanásszerű kialakulása, mint azt az *Educatio* 1994. őszi „Tankönyv” című, tematikus számának írásai is megállapították. A friss élmény, a valódi piaci működés biztató jegeit mutató viszonyok alakulása és a folyamatos létezés bizonyító fejlődés fölötti öröm még ma is sugárzik az akkori sorokból. Ezt a neveléstörténeti léptékben is jelentős tettet és folyamatot egyszerre köszönhetjük a vállalkozó szellemű és a haladó hagyományokat folytató kiadóknak és az új iránt fogékony, sőt a kezdeti kisebb-nagyobb hibákat is megbocsátó iskoláknak, pedagógusoknak.

Az egykönyvűség merev, rugalmatlan rendszerének lebontása és a választhatóság igénye elementáris erővel hatott a rendszerváltás – és ma már tudjuk, a korszakváltás – eufórikus pillanataiban a tankönyvet fogyasztó (használó) iskolákra, pedagógusokra, és persze az ezeket megíró régi-új szerzőkre is. Igen, a szerzőkre is, akik a sokasodó kiadók közül választva döntötték el könyvük további sorsát, vagy éppen ekkor határozták el, hogy inkább maguk adják ki könyveiket. Mindazonáltal a kiadók egyre bővülő, formálódó körében is ekkor dőlték el a legfontosabb tények, azaz, hogy milyen irányba indulnak el, milyen fejlesztési politikát folytatnak a jövőben.

Három alapvetően megkülönböztethető kiadói politika formálódott ki ekkor. Az egyik a maga újtó, fejlesztő erejében bízva kezdett a kiadói tevékenységbe, azaz saját könyvét, könyveit kezdte kiadni, amit aztán az ismerősi, baráti, munkatársi kör szerzőinek műveivel egészített ki. A második kiadói kör azt a gyakorlatot követte, hogy a már meglévő és sikeres, nagyszériás könyvek közül „választott”, és azt megszerzve lett új kiadó. Többek szerint azonban ebben az esetben inkább a „vadászat” szó volt a helyes kifejezés. A harmadik kiadócsoporthoz a már jól működő, de addig a tankönyvekkel nem, vagy csak segédkönyvi, kiegészítő-könyvi szinten foglalkozó kiadók tartoztak, amelyek látva a befektetés lassú, de biztos megtérülésének gyakorlatát, belevágtak a tankönyvkiadásba is, vagy éppen áttértek a tankönyvkiadásra. Az évek során azonban a kezdeti viszonyok részben átrendeződtek, részben pedig egymásba értek, azaz ma igazán tiszta típusú kiadó alig akad.

A zsákmányolás

A „zsákmányként” szolgáló könyvek lényegében a Tankönyvkiadó Vállalat (később Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.) jól működő műhelyeiben megszületett könyvek voltak, és azok kiadásában értek el több tízezres vagy akár százezres szériákat is. Így könnyen adódott a vállalkozást megalapozó döntés: a szerző, a szerzők átcsabítása az új kiadóhoz, akár az addig tartósnak, esetleg öröknek tűnő barátságok és szakmai kapcsolatok feláldozása árán. Így válhattak jelentős kiadóvá azok, akik egy-egy szerző egy-egy könyvét, vagy akár egész sorozatát megszerzve lényegében a korábbi sikereket kamatoztatták, immár a szerző és persze az új kiadó hasznára és dicsőségére. Ez a „fejlesztési” politika megtette a maga hatását, máig ható folyamatokat indukálva. A siker kulcsa lényegében a szerző és a hozzá közvetlenül kapcsolódó tankönyv, azzal az általános érvénnyel kimondható szabállyal, hogy a megrendelő (az iskola, a pedagógus) nem azt nézi, hogy ki a kiadó, hanem a szerzőt keresi, a kiadótól függetlenül. Ma már egyértelműen látható, hogy a Tankönyvkiadónál jól megírt és megszerkesztett könyvek éppen a régi szerző „jó neve” miatt továbbra is hatalmas megrendeléseket produkáltak évről évre, lényegében függetlenül attól, hogy már nem a Tankönyvkiadó neve alatt jelentek meg (ilyen például a Hajdú-féle matematika, illetve a Mohácsy-féle magyar irodalom). A választás és az iskolai döntés pillanatában így a szerzők hallatlanul felértékelődtek, miközben a kiadói műhelymunka, a kiadói tevékenység presztízse esett, azaz sajátos értéket és választási szempontot nem, vagy alig jelentett.

A szerző neve valóban „árúvédjegy” lett, ezért – és persze a nagyobb kiadói sikerért – a fejlesztés másik kívánatos „zsákmányoló” iránya a szerzők elcsábítása lett. A kiadók egyike-másika a különböző okok miatt nem megszerezhető (elavulttá vált, a felhasználási jog még az előző kiadónál volt stb.) kész – sikeres – könyvek, illetve felhasználási joguk helyett azok szerzőit szerezték meg, és írtak velük új és vélhetően sikervárományos könyveket, amelyeket valóban a szerző neve adott el. A „jó nevű” szerzők a több tantervi reformot átélő iskolák kényszerűen változó igényeit is kielégítették, az éppen aktuális követelményeknek megfelelő (nat-os, kerettanterves) újabb tankönyvek megírásával, az pedig csak árnyalta a képet, ha ez a könyv már új, vagy egy még újabb kiadó választékában jelent meg.

„Mi tudjuk, mi kell az iskolának!”

A választék megjelenésének csodaváró pillanatát az a korábbi gyakorlat is elősegítette, hogy a tankönyvírók szűk rétege mintegy „kasztot” alkotva csak bizonyos keretek között bővíthetett, alakulhatott az addig mindenható Országos Pedagógiai Intézet és a Tankönyvkiadó által alkotott erőterben. Ez persze a tankönyvírók kiválasztásának hosszú idő alatt kialakult gyakorlatából is következett. Általában csak hosszú, több évtizedes tanári-tanítói múlttal és bizonyított szakmai megbízhatósággal lehetett ezt a munkát elkezdeni. A kezdők közül alig-alig akadt, aki bekerülhetett a kiválasztottak közé, talán a Romankovics házaspár példája és története jellemzi legjobban az akkori viszonyokat.

A tankönyvek írói és szerkesztői – tisztelet a kivételnek – gyakran nem az iskolákban, a gyakorlatban élve készítették a tankönyveket, így ezeken inkább az „íróasztalíz” érződött, mint a tanítás élménye. Ezeket a poros, hagyományos, megunt könyveket akarták felváltani újakkal, korszerűbbekkel azok az úttörő szerepet vállaló kiadók, akik addigi pedagógusi gyakorlatukra támaszkodva úgy gondolták, hogy jobbat és főleg a kornak jobban megfelelő, frissebbet tudnak csinálni. Az új könyveket a formátumváltás is jellemezte (az addig oly jellemző A/5-ös méretről áttértek az A/4-re, a B/5 kvázi standard formátummá lett, bevezették a fekvő formát stb.). Talán a legfontosabb vizuális változás a színek megjelenése és magától értetődő alkalmazása volt (az addigi szürke, fekete/kék szövegmezőjű, legfeljebb kétszínnyomású könyvek ellenpólusaként). Új volt az addigi gyakorlattól merőben eltérő elem, a képek, az ábrák arányának radikális növelése, és nem utolsósorban újdonság volt a változatos tördelés, oldalszerkesztés. Mindezek a változások népszerűvé és szívesen választottá tették az új könyveket, amelyek szerzői és szerkesztői jogosan mondhatták, hogy ők tudják, mi kell az iskolákba. Az új tankönyvek választása, a példányszámok meredek emelkedése egyértelműen igazolta őket. Mindazonáltal azokról a szerzőkről is szólni kell (itt többek között Honti Máriát, Takács Etelt, Závodszy Gézát, Gyapay Gábort vagy Filla Istvánt kell megemlítenünk), akik több mint egy évtizede, esetleg több évtizede írtak meg olyan tankönyveket, amelyeket még ma is használnak, sőt most is a legnépszerűbbek közé tartoznak. Ezek azok a tankönyvek, amelyek a legjobb tankönyvkiadós hagyományokat folytatva még ma is minőségi mércét jelentenek.

A tudatos fejlesztők

A kiadók legnagyobb része persze nem zsákmányolt, nem a jó nevet kereste, és nem tekintette magát a magyar pedagógia megváltójának, hanem egyszerűen az iskolai igények támasztotta kihívásra válaszolva felkutatott új és újabb szerzőket, vagy az itt-ott felbukkanó újítokat keresve, máskor az önként jelentkező új, tankönyv-szerzősége aspiráló pedagógusok kezdeményezéseit felkarolva, segítve, biztatva kezdett a tankönyvfejlesztésbe, kiadásba és a későbbiekben is így folytatta tevékenységét. Az ilyen típusú tudatos, sorozatokban, tankönyvcsaládokban gondolkodó, esetleg egy-egy területre specializálódó, ugyanakkor teljességre is törekvő kiadói fejlesztés kívánta a legnagyobb türelmet, sőt a legnagyobb befektetéseket is. A sokat vitatott „állami kezességvállalású hitelek” intézménye is lényegében ezen kiadók segítésére, támogatására jött létre. Ezzel egyértelműen szeretném jelezni és elismerni a tankönyvpiac kialakításában játszott állami szerep meghatározó jelentőségét. A folyamatokat látva egyértelműen látszik, hogy az elmúlt időszak utolsó éveire általában ezek a kiadók értek be a legjobban, rendelkeznek egységes kínálattal, több évre szóló fejlesztési programokkal, és az így szerzett eredményeikkel, piaci részesedésükkel egyúttal a nagyok, a meghatározó kiadók közé is bejutottak.

Külön kell szólni a volt *Tankönyvkiadó Nemzeti Vállalat* jogutódáról, a *Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.*-ről. A kiadó helyzetéből és korábbi egyeduralmából adódóan elszenvedte a tíz éves folyamat minden kínját és keservét, miközben megmaradt az egyetlen, állami tulajdonú tankönyvkiadónak. A válság elemei a következők voltak. Innét váltak ki azok a szerkesztők és más munkatársak, akik a későbbi kisebb-nagyobb kiadók vezetőiként, munkatársaiként próbáltak boldogulni. Így jártak a szerzőik egy részével is. A még ma is nagy példányszámban futó tankönyvek nagy része náluk született, szerzőik, alkotó-szerkesztőik a tankönyvkiadás iskolát kijárva lettek sikeresek. A válság ellenére 1995–1996-ra nem csak prosperáló hanem a tankönyvpiaci viszonyokat is meghatározó pályára álltak. A meghirdetett program és annak fő elemei: a minőség, az ár-moderátor szerep és a teljes választékot kínáló puffer szerep nagyrészt beváltotta a hozzá fűzött reményeket. Mára a kiadó – követve a kisebb, rugalmasabb kiadókat és a legkorszerűbb követelményeket – többségében szép és tartós, szerkesztésben kifogástalan könyveket ad ki, folyamatos kihívást jelentve a többi kiadónak, alternatívát kínálva az iskoláknak.

A külföldiek

A külföldi tulajdonú (rész-tulajdonú) kiadókról is feltétlenül szólni kell. Sokan féltették a magyar tankönyvpiacot a külföldi kiadók megjelenésétől, de az eddigi tények czekek a félelmeiket nem támasztják alá. Minden nemzetközi kiállítás és vásár összehasonlítása egyértelműen bizonyítja, hogy a magyar tankönyvek mind szakmailag, mind didaktikailag, mind (ma már) könyvészereti tulajdonságaikat tekintve megállják a helyüket az európai összehasonlításban. Ennek megfelelően az a félelem, hogy Magyarországot ellepik a külföldi kiadók ottani fejlesztésű könyveiknek magyar nyelvű

mutánsaival, alaptalannak bizonyult. Sőt úgy tűnik, hogy inkább egyes magyar fejlesztésű tankönyvek – angol, német, francia, olasz – fordításai törhetnek majd be az európai piacra, pedagógiai minőségük és persze európai mércével mérve roppant alacsony áraik miatt.

Mindazonáltal a külföldi kiadók – a mainál jelentősebb – térnyerése hosszú távon negatív következményekkel is járhat, de nem a minőségre gyakorolt hatásuk, inkább az árpolitikájuk miatt. A módszer egyszerű: a külföldi tulajdonosok tőkeerős hatországukra támaszkodva, piaci részesedésük növelése érdekében hosszabb távon irreálisan alacsonyan tarthatnák könyveik árát, amit a kis és közepes kiadók nem tudnának követni, eladnák cégeiket vagy tönkremennének. Ezt a veszélyt azonban egy jól működő, a kiadók együttműködését szabályozó szervezet mind az árpolitika, mind az állami hitelgarancia eszközeivel eredményesen tudja kezelni.

A minősítés gyakorlata

Az átalakítás időszakának megvolt az árnyoldala is. A gyorsaság, ami először csak előnynek és dinamizmusnak látszott, később hátránnyá vált. Az évről évre új címek fejlesztésének, kiadásának kényszere nem adott elegendő időt az átgondolt, szervesen épülő fejlesztésre. Ilyen körülmények között sajnos az alapos szerkesztői és a körültekintő lektori munkára sem volt lehetőség. A megjelentetésre szánt új könyvek nyelvtani, nyelvhelyességi hibákkal, nem ritkán vitatható tényekkel és nem kellően bizonyított állításokkal, gyakran pedig nem megfelelően szerkesztett állapotban kerültek a tankönyvvé nyilvánítást végző minisztériumi bizottságok (előbb a *Tankönyv- és Taneszköz Tanács*, majd a *Tankönyv- és Taneszköz Bizottság*, illetve az *Országos Kisebbségi Bizottság*) elé. A bizottságok és a döntést előkészítő szakértők szakvéleményeikben ugyan jelezték a gondot, de a szigor csak elvárás volt, és csak kirívó esetekben született elutasító határozat. Azaz itt is hatott a kényszer, és az új könyvek megjelenése érdekében megszületett az ún. „ideiglenes jóváhagyás” intézménye, amely szerint a kiadó köteles volt bizonyos határidőn belül javítva újra bemutatni a könyvet, még a végleges kiadás elkészítése előtt. Ez, mint azt az utóbbi három év „felülvizsgálati” eredményei mutatják, alig működött. Azaz több éven át jelentek meg hibás könyvek az ideiglenes minősítéssel visszaélve.

A másik megoldás a „hátsó lépcsőházat” jelentette az arra nem alkalmas könyvek tankönyvvé váláshoz. A kényszerűségből kitalált gyakorlat szerint a tankönyvvé nem nyilvánítható művek segédkönyvvé váltak és az ún. segédkönyvjegyzékre kerültek, arra a listára, amely a tankönyvek számának csaknem a duplájára rúgott. A különbséget az iskolák nem vették tudomásul, nagy számban használták tankönyvként a segédkönyvjegyzéken lévő könyveket, ezzel is legalizálva a tankönyvvé nem minősített kiadványokat forgalmazó kiadókat.

A tankönyv mint könyv

Nyilvánvaló, hogy a tankönyv is könyv, így az arra vonatkozó minőségi, esztétikai, egészségügyi, olvasáshigiéniai előírásoknak meg kell felelnie, sőt, azokat lényeges ele-

mekben – olvashatóság, tartósság, kötés, papírminőség stb. – meg is kellene haladnia, mivel a tanuló „kényszerűségből” és nem kedvtelésből naponta és akár több órán át használja azokat.

Az elmúlt évek eufórikus hangulata azonban éppen ezeknél a pontoknál kezdett alábbhagyni. Éveken át jogosan kifogásolták a lapjaira hulló tankönyveket, a szemfárasztó, jegyzetelésre alkalmatlan, fényes felületű papírokat, a nem megfelelő opacitású szürke (újrafeldolgozott) papírt, a rossz felbontású képeket, ahol mindegy volt, hogy a képen faúsztatók vagy éppen rizsaratók láthatók. Az elmúlt években a könyvtestek elkészítése, így többek között a ragasztás, a fűzés minősége is jogos kritikát kapott. Ma már egyértelműen megállapítható, hogy elsősorban az olcsóság és a gyorsaság oltárán áldozódtak fel ezek az igen fontos szempontok. A nem megfelelő papírválasztás is a spórolós igénytelenség rovására volt írható. A felhasználók (iskolák, pedagógusok, szülők) sem tudták elérni, hogy a szükséges minőségi változások bekövetkezzenek. Ezt a problémát végül a piaci verseny oldotta meg. A nagyszámú tankönyvpiaci szereplő, a sok kiadó között egyre élesebb verseny alakult ki a vásárlókért, amely egyértelműen jót tett a tankönyvek minőségének.

Tankönyvpiac

A tankönyvpiac működése ma már a közoktatási rendszer alapvető és természetes része. A mai magyar tankönyvpiac sokszínű, szorosan illeszkedik az oktatási rendszerhez, és a kor követelményeinek megfelelően tudja kielégíteni a tanulók differenciált tanulási, ismeretszerzési szükségleteit. A kiadók eddigi fejlesztési gyakorlatukkal szinte minden kínálókozó lehetőséget megragadva és minden lehetséges igényre reagálva elérték, hogy a kínálat minden tantárgyból és minden évfolyamon legalább tízféle tankönyvet, segédkönyvet mutat. A különböző tankönyvsorozatok, tankönyvcsaládok mintegy hálózaton alkotva adnak lehetőséget a pedagógusok módszertani kultúrájának fejlesztésére.

A kiadók saját üzleti érdekeiket követve mindent megtesznek piaci részesedésük megőrzéséért, az iskolák, a pedagógusok megtartásáért, és teszik ezt a megrendelő lehető legteljesebb kiszolgálásával. A tankönyvek, segédkönyvek minőségének javításán túl más piaci módszerekkel is élnek – az iskolák megelégedésére. Még elvétel sem akadnak késedelmes, netán nem korrekt szállítások, az iskolai panaszokra azonnal reagálnak. A külső szemlélő számára olyannyira pénzéhesnek tűnő kiadók egy része bizony még arra is képes, hogy ősz végén, december táján a pár ezer forintos tartozású iskolák számláit „leírja”, csak hogy a további évek megrendeléseit is biztosítsa.

A piaci részesedés aránya meghatározó jelentőségűvé vált, s immár ennek a megőrzése a cél. Az utóbbi két év számadatai azt bizonyítják, hogy a tankönyvpiac további expanziója nem várható, és a sikerben csak azok a kiadók bízhatnak, amelyek az iskolák elvárásainak leginkább megfelelnek.

Manapság egy-egy tanuló átlagosan tíz-tizenkét könyvet használ egy tanévben, az egy tanulóra jutó könyvek száma állandósult. A csökkenő gyermeklétszám mellett az egyre differenciáltabb pedagógiai gyakorlat igényei azt mutatják, hogy a számszerű

növekedés időszaka lezárult. Az optimálisan (gazdaságosan) tervezhető példányszám egy-egy könyvből átlagosan 12–20 ezer közé tehető. Ez olyan nagyságrend, amely kellő szakértelemmel a realizálható (és elfogadható) hasznot biztosítja.

A további fejlesztés irányait a közepes példányszámú, kisebb terjedelmű, így olcsóbban előállítható könyvek, az iskolák igényeit jobban szolgáló sorozatok, tankönyvcsaládok jelenthetik. Ugyanakkor a könyvek mai átlagára (697 forint) csak kis mértékben, évente nem több mint 10–15%-kal lesz növelhető, így óvatos fejlesztési politikával, optimális készlettel jól tervezhető a tankönyvkiadók következő évekbeli tevékenysége.

Ezt a biztonságot jelentő jövőképet erősíti a kormányzat – többek között – a tartós tankönyvek előállítását és iskolai elterjesztését szolgáló pályázataival és a törvényi szabályozással, amely szerint évente a tankönyvtámogatás legalább 25%-át iskolai tankönyvbeszerzésekre kell fordítani. A támogatási politika eredményeként ma már több mint hatszáz féle tartós tankönyvből lehet választani, és a forgalom növekvő, mára több mint hat százaléka ebben a piaci szegmensben realizálódik.

Az iskolák

Egyértelműen megállapítható, hogy az iskolák és a pedagógusok profitáltak a legtöbbet a tankönyvpiac fejlődéséből. A színes és ugyanakkor sokrétű didaktikai módszereket felvonultató könyvekből jobban és eredményesebben lehet tanítani, vélték sokan, és döntésük a tankönyv-választásokon meg is látszott.

A változatosságra legfogékonyabb réteggé az alsó tagozat vált, a legszorgalmasabb tankönyv-válogatók a tanítók lettek. Így talán nem véletlen, hogy a legszélesebb kínálat is itt alakult ki, évfolyamonként és tantárgyanként több mint harminc választási lehetőséggel. Bár a középiskolákban is jelentős a választékbővülés, ez korántsem ilyen gazdag, sőt a változtatás igénye is jóval kisebb mértékű. Éppen ezért nem lehet meglepő, hogy a régi, jól bevált tankönyvek a középiskolákban élnek meg évtizedes szériákat.

Valamennyi felmérés egybehangzóan állítja, hogy a pedagógusok szívesen látják a választékot, szívesen élnek a választás lehetőségével még akkor is, ha úgy vélik, hogy „túlzottan széles a választék” és a „zavarba ejtően sokrétű a kínálat”.

A tankönyvet továbbra is az iskola, a pedagógus választja és rendeli, miközben a dolog anyagi része egyáltalán nem érinti őket. Ennek egyik következménye, hogy a növekvő árak ellenére az iskolák még ma sem igazán „ár-érzékenyek”, a pedagógiai programokban kötelezően szereplő „tankönyv-választási elvekben” is csak a harmadik-ötödik helyre kerül a tankönyvek ára, mint választást befolyásoló szempont. Ennek ellentmondani látszik, de lényegében erősíti az állítást az a tény, hogy az ország egyes vidékein az olcsóbb tankönyvek és segédkönyvek a népszerűek, de ott többfelét választanak a gyerekeknek, azaz a szülőket érintő teher végül is hasonló nagyságú.

A 2000/2001-es tanév példája jól mutatja, hogy a megnövelt állami támogatás (32,5%-os emelkedés) ellenére, vagy éppen ezért az iskolák mind értékben, mind darabszámban az előző évhez képest több könyvet rendeltek (a növekedés mértéke

8,5% volt). Ezt azonban a további években már nem lehet folytatni, mert sem az állami támogatás mértéke nem nő ilyen nagy mértékben, sem a tankönyvek, segédkönyvek ára nem marad változatlan.

A növekvő árak és az azzal csak nehezen lépést tartó támogatás mértékének kettős szorításából a tartós tankönyvek igénybevétele mutathat kiutat. A kötésben, előállításban meglévő különbség az árakon is meglátszik (2000-ben a tartós tankönyvek ára átlagosan 59%-kal volt magasabb a hagyományos tankönyveknél). Ez az árkülönbség kellene, hogy ösztönözze az iskolák tartós tankönyv beszerzéseit, hiszen az ár így csak másfélszer nagyobb, a használat viszont minimum kétszer, de inkább háromszor-ötször hosszabb időre szól. Emellett a tartós tankönyvek elterjedése a pedagógiai tevékenység kiegyensúlyozottabbá válását is elősegítené.

A szülők

Az ideai átlagárral számolva az egy tanulóra eső tankönyvköltség a tíz-tizenkét könyv esetén 7–8,5 ezer forint. Ebből természetesen le kell számítani a tanulónkénti átlagosan 2–2,5 ezer forintos központi támogatást, és az átlagosan ezer forintos helyi és egyéb támogatást is. Összességében azonban még így is jelentős, több mint négyezer forintos rész a szülők terhe évente. Jelentős változtatás e téren a következő években sem várható, a rászoruló(bb) rétegek támogatása nőhet, akár az ingyenességig.

Reményeink szerint azonban a többi szülő helyzete is változni fog. Részben a fokozatosan terebélyesedő tartós tankönyv program révén, amely lehetővé teszi, hogy a tanulók könyveinek egy része (átlagosan 3–4 könyv) tartós tankönyvként funkcionálva több éven át használatban maradjon, cserében a szülőnek meg kell szoknia, hogy a gyermeke használt könyvből tanul. Azt tapasztaljuk, hogy ma ez még nem elfogadott gyakorlat, sok szülő nehezen bírja, de inkább kifizeti a tankönyvek árát, mint hogy a gyereke „más használt könyvből” tanuljon. Ehhez a programhoz ugyanakkor hosszú távú tantervi biztonság is szükséges, mivel a tartós tankönyv csak egy tartós szabályozási környezetben – állandó tantervek mellett – használható.

Várható az is, hogy jelentősen szűkülnek és szigorodnak az iskolai tankönyvválasztás lehetőségei a *nem tankönyvek* esetében. Ha a pedagógus nem minősített, és nem a tankönyvjegyzéken lévő könyvet (amelyekre nem vonatkozik az általános forgalmi adó kedvezmény) kíván használni, akkor azt csak úgy teheti meg, ha azzal a szülők iskolai szervezete egyetért (s ugyanez a jog illeti meg a diákönkormányzatokat is).

Az érintett szülők gyakran megfogalmazódó gondolata, a minden tankönyvre és minden tanulóra kiterjedő teljes ingyenesség elve a mai számítások szerint hiú ábránd. A tankönyvek ingyenessé tétele ideai értéken számolva további 4,5–5 milliárd forinttal növelné meg a közoktatás költségvetési terheit. Ugyanakkor az ingyenesség több, a piacgazdaság állami befolyásolásának gazdaságpolitikai vitáiból ismert gazdasági, szociális és politikai ellenérvet is fölvet. Többek között az iskolák várhatóan megnövekedő rendelési kedvét; a kereslet megnövekedéséből következő áremeléseket, az ezen mozzanatok kiszűrésére szolgáló új ellenőrzési rendszer szükségességét, fenntartásának terheit, sőt a várható pazarlást is. Egyébként az EU-csatlakozás szabá-

lyai sem engedik a piacbefolyásolás ilyen direkt eszközeit érvényesülni. A csatlakozás után várhatóan a tankönyvárak is igazodni fognak az európai árszínthez, az áremelés pedig újabb, jelentős támogatási igényt kelt majd.

A tanulók

A tanulók számára még ma is a legfontosabb iskolai ismeretforrás a tankönyv. Ebből készülnek a következő órára, ebből tanulják meg – az órai munkát kiegészítve, árnyalva, néha pótolva – az elsajátítandó tananyagot. Jó, hogy a tankönyvek egyre inkább alkalmazkodnak ahhoz az igényhez, hogy a tanulók az ismeretek növekvő arányát (ma már közel ötven százalékát) képi információkból szerzik meg, így a könyvek is egyre „képesebbek”, egyre több ábrát, rajzot tartalmaznak. Az azonban sajnálatos, hogy az aktivitást elősegítő, és a tanulói tevékenységet az ismeretszerzésbe beépítő tankönyv ma még kevés. Viszont számtalan olyan tankönyv van, ami túlságosan sok – gyakran fölöslegesnek tartott – információt tartalmaz, ráadásul nem is mindig megfelelő formában.

A tankönyv a tanulók mindennapjainak nélkülözhetetlen eszköze. A benne lévő ismeretanyag a valóságnak olyan szelete, amit a szerzők érdekesnek találtak a bemutatásra, és megírásakor abban bíztak, hogy a diákok azt megtanulják. A tanulók szempontjából a tankönyvet az minősíti, hogy milyen könnyen, mekkora erőfeszítéssel tanulható meg belőle a tananyag. Ezt felismerve egyre több kiadó kíváncsi a diákok véleményére, és egyre többen igyekeznek olyan könyveket kiadni, amelyek az egyéni ismeretszerzést a legjobban igyekeznek szolgálni.

GÁL FERENC

TANKÖNYVVÁLASZTÁS, TANKÖNYVHASZNÁLAT AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁKBAN

A TANKÖNYVKIADÁS ÁLLAMI MONOPÓLIUMÁNAK megszüntével viszonylag rövid idő alatt kialakult Magyarországon a piaci alapú tankönyvkiadás és -terjesztés. A tankönyvpiac kialakulását segítette az a folyamat is, amely szakmai kérdésekben jelentős mértékben megnövelte a pedagógusok döntési szabadságát, s ami a 90-es évekre tankönyvek kiválasztására is kiterjedt.¹ A tankönyvpiac kínálati oldalának alakulását, a kiadók és kiadványaik gyors bővülését jól szemlélteti néhány adatsor: a minisztérium Tankönyvirodája által kiadott tankönyvjegyzék az 1993/94-es tanévben 552, az 1997/98-as tanévben 2480 kiadványt tartalmazott (*Halász & Lannert 1998*), az 1999/2000-es tanévben 4314 kiadvány szerepel rajta (*Fehérvári 2000*). Az egy tantárgyra jutó tankönyvek és segédkönyvek száma 10 és 20 között alakult évfolyamonként, a legnagyobb a kínálat az 1, az 5, és a 7. évfolyamon volt (*Vágó 1997*). A bővülés a kiadók számában is megragadható: az 1999/2000-es tanévben 183 kiadó adta ki a tankönyvjegyzékre kerülő kiadványokat, számuk 1995 óta megduplázódott, s megjelent a tankönyvpiacon a külföldi tőke is, amikor néhány kiadó külföldi cég vásárolt fel kiadókat.

A közoktatási tankönyvpiac ma együttesen mintegy 18 millió tankönyv, azaz 7–8 milliárd forint forgalmát jelenti. A tankönyvpiac állami ellenőrzésének legfontosabb eszköze a tankönyvjegyzék, azaz a tankönyvvé nyilvánítás rendjének kialakítása, a tankönyvjegyzék összeállítása, a kiadók támogatása, s a tankönyvjegyzék eljuttatása az iskolákhoz. A tankönyvjegyzék bár nem kötelező érvényű, segít az iskoláknak eligazodni, s a kiadók állami támogatásának egyik feltétele a tankönyvjegyzékre kerülés. Az eltelt 10 év alatt mind a kiadók, mind a kiadványok száma jelentős mértékben megemelkedett. A tankönyvpiacon forgalmazott kiadványok túlnyomó többségét a kiadók egy szűkebb csoportja adja ki, az 1997/98-as tanévben ezek 91%-a 10 kiadóból került ki. A tankönyvpiacon meghatározónak tekinthető mintegy 10 kiadó között ma is kiemelkedő helyet foglal el a Nemzeti Tankönyvkiadó, amelynek kiadvány-féleségek szerinti részesedése az alapfokú oktatásban 28%, a középfokú oktatásban 37% volt, a tankönyvrendelések összértéke alapján megközelítette a tankönyvpiac forgalmának felét (48%).

Az elmúlt 10 év során bebizonyosodott a piaci alapon történő tankönyvkiadás és forgalmazás működőképessége, kialakult és stabilizálódott a működés mechanizmusa. Van azonban a tankönyvhasználat terén néhány olyan probléma, ami az érdekel-

¹ Krv. 19. § (1)

tek nem mindegyike számára alakult megnyugtató módon, ezek további megoldásra várnak. Az általunk legfontosabb problémaként érzékelt területek az alábbiak:

- a tankönyvpiacra forgalomban lévő kiadványok sokfélesége, a kínálat nehéz áttekinthetősége,
- az iskolákban használt különféle tankönyvek közötti iskolán belüli és iskolák közötti átjárhatóság biztosítása,
- a tankönyvlistára kerülő kiadványok minőségének garantálása,
- egyes tankönyvpiaci szereplők esetleges visszaéléseinek elkerülése.

A tankönyvválasztás, tankönyvhasználat kérdéseinek feltárása céljából az Oktatási Minisztérium megbízásából 2000 májusában a TÁRKI kutatást végzett 500 általános iskolában. A kérdőíves adatfelvétel során az iskolai oldal fontosabb szereplőit kerestük fel, s a kiválasztott iskolákban igazgatók, tankönyvfelelősök, pedagógusok és szülők véleményét kértük. A kérdőíves adatfelvételt megelőzően interjúkat is készítettünk kérdezetteink egy szűkebb körében, valamint a nagyobb, tankönyvkiadás-sal is foglalkozó kiadókkal. Az alábbiakban a fenti vizsgálat alapján a tankönyvhasználatról, a tankönyvekkel kapcsolatos tájékozódással, döntésekkel és támogatásokkal kapcsolatos tapasztalatainkat foglaljuk össze.²

Tankönyvhasználat

A tankönyvpiac a 90-es évek során sokat változott, bővült, a tanároknak, iskoláknak ezzel kapcsolatos stratégiáikat is ehhez kellett igazítani. A szabad tankönyvválasztás lehetőségének megjelenésével a pedagógusok többsége többféle könyvet kipróbált, s idővel vagy megtalálták az igazit, vagy visszatértek a beválthoz, vagy esetleg máig is keresik a legjobbat. A közelmúlt gyakorlatára irányuló kérdés kapcsán úgy tűnik, hogy az elmúlt 5 évben az iskolák részéről még folyik a keresgélés, de emellett mindvégig jelen volt, s idővel valamelyest erősödött is az egyeztetés igénye – elsősorban iskolán belül, pedagógusok között – ezt feltehetően befolyásolta a pedagógiai programok készítése és ebben a tankönyvválasztás alapelveinek kialakítása és tantestületi elfogadása is.

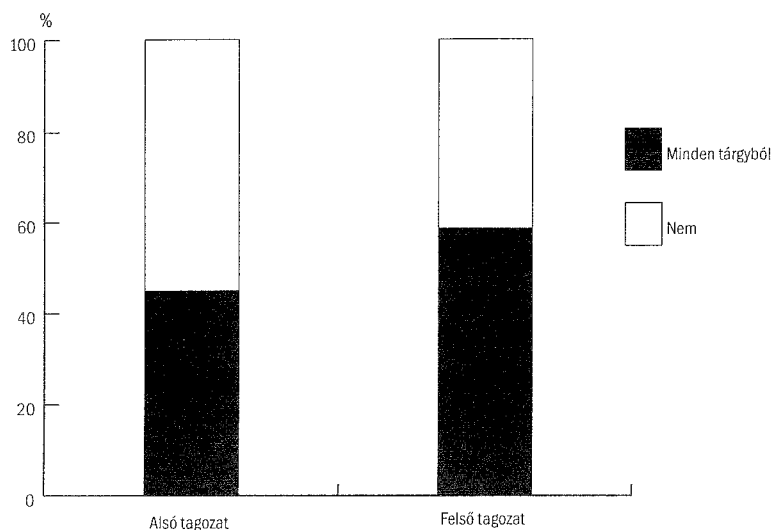
A tankönyvhasználatban megmutatkozik a piaci kínálat sokszínűsége, a pedagógusok szabadsága egyaránt. A párhuzamos osztályokban használt tankönyvek az iskolák jelentős részében azonosak, de nem ritka a más fajta tankönyvek használata. Sajátos módon többnyire az alsó tagozaton, s kevésbé a felső tagozaton nem azonosak a használt tankönyvek (55,0 és 41,3%), azaz a helyzet a várakozással ellentétes módon alakult: a homogénebb oktatási kínálattal jellemezhető alsó tagozaton kevésbé egységes a tankönyvhasználat.

A párhuzamos osztályok eltérő tankönyvhasználatának meghatározó oka a tanárok szabad tankönyvválasztása – különösen az alsó tagozaton, ahol a tanárok kétharmada választ szabadon –, valamint a tagozatos osztályok, a bontott csoportok és a felzárkóztató osztályok egyedi igényei.

2 A kutatás szakmai előkészítésében és feldolgozásában jelentős szerepe volt Vágó Irénnek is.

1. ÁBRA

A használt tankönyvek azonosak-e? (a tankönyvfelelősök arányában)



1. TÁBLA

Ha nem, ennek oka, hogy... (emlékek %-a) (a tankönyvfelelősök arányában)

	Alsó tagozat (N = 201)		Felső tagozat (N = 145)	
	N	%	N	%
Tagozatos osztály van	35	17,5	30	20,1
Felzárkóztató osztály van	13	6,5	-	-
Bontott csoportok vannak	15	7,5	28	18,8
A tanár szabadon választhat tankönyvet	131	65,5	79	53,0
Egyéb	53	26,4	45	30,2

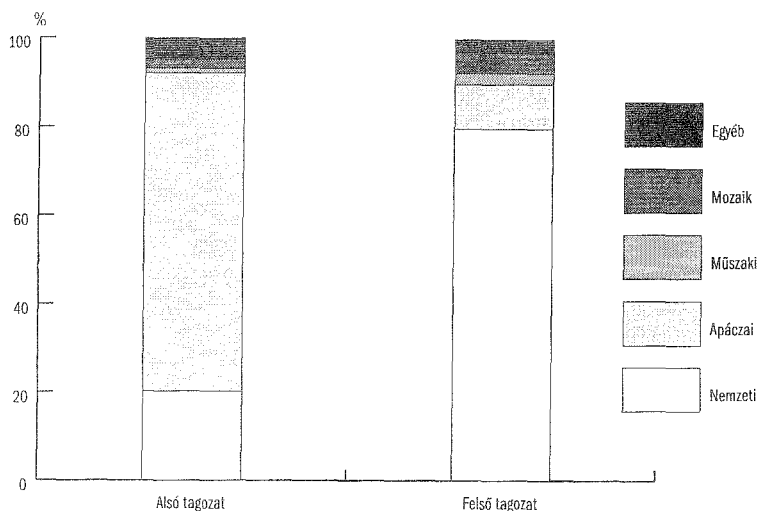
Az átjárhatóságot az iskolák nagy részében biztosítják, valamivel inkább a felső tagozaton, s az alsó tagozaton jellemzőbben a nagyobb városok iskoláiban. A környező iskolákkal az iskolák nagy része már nem egyeztet, települési, ill. térségi szinten az átjárhatóság nem biztosított (ahol iskolaszövetség működik, ott van egyeztetés). A legkevesbé a nagyvárosi iskolák egyeztetnek, a kisebb városok és különösen a községek iskolái gyakrabban. E tekintetben a legnagyobb gondot az idegen nyelvek tanítása jelenti.

Az iskolákban használt tankönyvek kiadóinak száma az 1999/2000-es tanévben intézményenként átlagosan 9 volt. Az elmúlt öt évben az iskolák 40%-ában bővült a kiadók száma, 38%-ában nem változott, és 22%-ában csökkent. A kiadók piaci részesedését tekintve igen egyenetlen a tankönyvpiac: közel 90%-át két kiadó uralja, az Apáczai Kiadó és a Nemzeti Tankönyvkiadó. Köztük is felosztódni látszik a tankönyvpiac az alsó és a felső tagozat között. Alsó tagozaton az Apáczai Kiadó tankönyvei a leggyakoribbak (71,9%), második a Nemzeti Tankönyvkiadó (20%), más

csak mutatóba fordul elő. A felső tagozatot döntően a Nemzeti Tankönyvkiadó látja el (79,7%), számottevő az Apáczai Kiadó részesedése (10,1%), a fennmaradó hányadon a többiek osztoznak.

2. ÁBRA

Melyik kiadó tankönyveit használják a leggyakrabban az alsó és felső tagozaton? (a tankönyvfelelősök arányában)



A kedveltség szerinti sorrend hasonlít a tankönyvhasználat sorrendjéhez. Az alsó tagozaton elsősorban az Apáczai Kiadó könyveit kedvelik (különösen a kisebb településeken), a második helyen a Nemzeti Tankönyvkiadó áll (amely a fővárosban tartozik a kedveltebb kiadók közé). A harmadik helyen szereplő Mozaik Kiadót is inkább a községi iskolák választják, a Műszaki Kiadó inkább a budapesti iskolák körében kedvelt. Felső tagozaton az első helyre a Nemzeti Tankönyvkiadó került, a második helyre az Apáczai Kiadó – mindkettő a községi iskolák körében tűnik népszerűnek. A Mozaik a megyei jogú városok mellett a fővárosban örvend népszerűségnek, miként az egyik „egyéb” kiadó is. A kiadók választásakor a szakmai okok vezetnek, s jóval kevésbé számítanak a formai vagy praktikus szempontok (kivétel, tartósság) és az árak.

Az egyes tantárgyakat illetően 1995 és 1999 között változó számban próbálták ki és cserélték le a tankönyveket és változó számú könyvet használtak egy-egy tantárgy oktatásához adott iskolán belül. Ezt a forgalmat a tanári keresgélésen kívül erősen befolyásolta a nat-hoz igazodó helyi tantervekre és nat-kompatibilis tankönyvekre való átállás is. Néhány kiemelt tantárgy esetében rákérdeztünk a fentiekre.³ Átlagosan tantárgyanként 1,5–2 tankönyvet próbáltak ki az elmúlt 5 évben. A legtöbbet az olvasás-írás tanításában próbálták ki, s itt terveznek cserét a legnagyobb valószínűséggel.

³ A tantárgyankénti bontások esetében a kis esetszám miatt csak a nagyobb létszámú szakok esetében megbízhatóak az adatok.

2. TÁBLA

Az ismert kiadók kedveltség szerinti sorrendje (sorrendi átlagok) (az igazgatók arányában)

	Budapest	Megyei város	Egyéb város	Község	Átlag
Alsó tagozat					
Nemzeti Tankönyvkiadó (N = 338)	1,86	1,98	2,00	1,95	1,95
Apáczai Kiadó (N = 383)	1,64	1,59	1,45	1,39	1,46
Műszaki Kiadó (N = 134)	3,05	3,28	3,14	3,18	3,18
Mozaik Kiadó (N = 192)	3,36	3,08	3,03	3,21	3,18
Egyéb (N = 157)	3,33	3,23	3,49	3,09	3,22
Felső tagozat					
Nemzeti Tankönyvkiadó (N = 380)	1,34	1,32	1,30	1,39	1,36
Apáczai Kiadó (N = 288)	2,96	3,07	2,75	2,79	2,86
Műszaki Kiadó (N = 258)	2,68	2,69	3,11	2,83	2,85
Mozaik Kiadó (N = 294)	2,82	2,75	3,00	2,84	2,86
Egyéb (N = 181)	3,39	4,07	3,87	3,61	3,72

A tankönyvhasználat azonban még nem alakult ki. Az interjúk tapasztalatai szerint az iskolavezetők számítanak a kerettantervek megjelenését követő ismételt nagymértékű tankönyvcserére, a pedagógusok egyharmada szintén tervez cserét a jövőben. A tankönyvfelelősök ismeretei szerint a cserélni tervezett könyvek között vezet a környezetismeret, a kipróbált és használt könyvek között pedig a magyar nyelv. Az idegennyelv és a történelem tárgyúak közt viszonylag magas a kipróbált könyvek aránya, s az olvasás-írás és a magyar nyelv tantárgyakban a használt könyveké is. A legstabilabban használható tankönyveknek a matematika és a fizika bizonyul, ezeknél alacsony a kipróbált és a lecserélni tervezett könyvek száma egyaránt. Az iskolavezetők és a tankönyvfelelősök megítélése szerint a tankönyvek cseréjét szükségessé teszi majd az átállás a kerettantervekre, egyes tantárgyak óraszámának vagy kezdési időpontjának megváltozása. Komolyabb változtatást az iskolák a kerettantervek megjelenését követően terveznek csak. Tankönyvváltást a pedagógusok átlagosan több, mint egyharmada tervez (35,8%), különösen a készségtárgyak tanárai (44,4%), a földrajztanárok és az idegennyelvet oktatók (43,2%), legkevésbé a magyar-történelem szakos (34,1%) és az alsós pedagógusok (34,4%).

A kérdezettek kb. harmada állította, hogy használnak tankönyvjegyzéken kívüli tankönyvet is. Ez leginkább a megyei jogú városokban fordul elő, a legkevésbé az egyéb városok iskoláiban. A pedagógusok az igazgatóknál és a tankönyvfelelősöknél jóval magasabb arányban mondták, hogy használnak jegyzéken kívüli könyvet, csak kevéssel több, mint 50%-uk választ csak a tankönyvjegyzékből. Aki jegyzéken kívüli könyvet használ, az igazgatók szerint 20,9%-ban kikéri az iskolaszék véleményét, 80%-ban azonban nem. A pedagógusok állítása itt is módosít kissé a képen: csak 15,1%-uk mondta, hogy ebben az esetben kikéri az iskolaszék véleményét.

3. TÁBLA

Hogyan alakult az iskola tankönyv használata 1995 és 1999 között néhány tantárgyból (átlagok, db)

	Hány könyvet próbáltak ki	Hány fajta tankönyvet használnak	Terveznek-e cserét	
	Átlag	Átlag	N	%
Olvasás-írás	2,06	2,14	69	17,9
Környezetismeret	1,86	1,52	63	16,4
Magyar nyelv	2,02	2,00	49	12,6
Idegen nyelv	1,97	1,87	53	13,8
Történelem	1,85	1,61	50	13,1
Matematika	1,56	1,70	31	7,9
Fizika	1,54	1,28	22	5,8

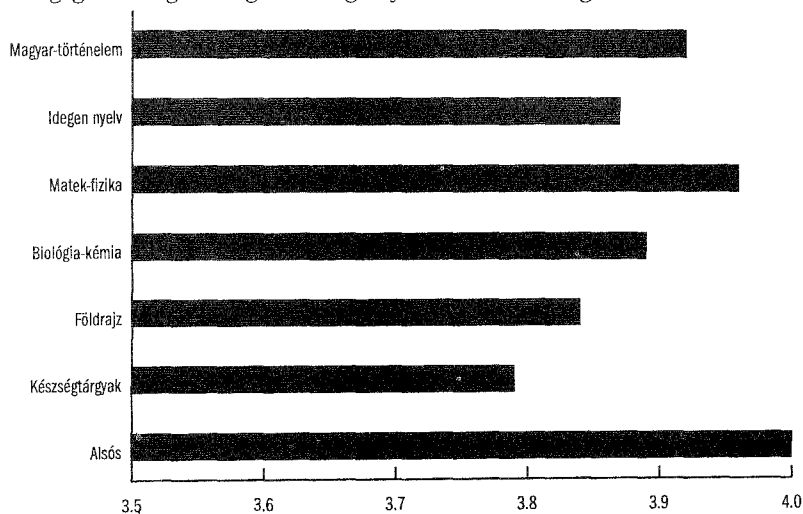
4. TÁBLA

Milyen könyveket használnak?

	Csak tankönyvjegyzékből		Jegyzéken kívül is		Együtt	
	N	%	N	%	N	%
Igazgató	272	65,1	146	34,9	418	100,0
Tankönyvfelelős	305	62,1	186	37,9	491	100,0
Pedagógus	521	53,7	449	46,3	971	100,0

3. ÁBRA

Pedagógusok elégedettsége (1–5-ig terjedő értékelés átlagai)



Igen elégedettek a pedagógusok a tankönyvpiac kínálatával. Leginkább a legnagyobb lehetőségekkel élő alsós pedagógusok, a legkevésbé a készségtárgyak pedagógusai –

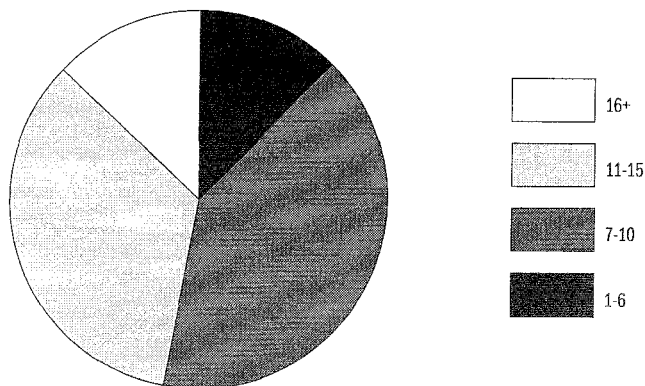
feltehetően azért, mert ezen a téren a legszűkebb a tankönyvpiacon a kínálat. Noha a tankönyvkínálattal alapvetően elégedettek a kérdezettek, ennek áttekinthetősége közepes minősítést kapott a tankönyvfelelősök értékelésében. Budapesten tartották az iskolák a legkevésbé, a megyei jogú városokban a leginkább áttekinthetőnek. A tankönyvjegyzék áttekinthetősége ehhez mérten jóval kedvezőbb, s az iskolák véleménye ennek megítélésében egységesebb.

A tankönyvek leggyakoribb hibája a pedagógusok tapasztalata szerint a sok kihulló lap, de gyakori a helyesírási hiba, és a túl sok tananyag is. Alkalmanként egy-egy könyvben szinte minden hibaforrás előfordul, úgy tűnik viszont, hogy egyáltalán nem okoz gondot az, hogy túl kevés vagy elavult lenne a tankönyvek anyaga.

A szülők tapasztalata alapján a *tankönyvek mennyisége* figyelemreméltó: szerintük gyermekük 7–15 könyvet visz naponta az iskolába, táskája átlagosan 5,7 kg. A táska súlyát illetően jelentős különbség nem is az alsó és a felső tagozat között van (átlagosan 5,5 és 5,7 kg), inkább az utóbbi esetében a településtípusok között (Budapesten egy felsős tanuló táskája 7,2 kg-ot, megyei városokban 6,7 kg-ot, városokban 5,8 kg-ot, és községekben 5,7 kg-ot nyom).

4. ÁBRA

Gyermeke hány könyvet visz naponta az iskolába? (db, a válaszok %-ában)



Tájékozódás

A sokrétű kínálat, a tankönyvpiacon áttekinthetősége miatt igen fontosak a kialakult tájékozódási formák, a tájékozódás gyakorlata és eredményessége, ezért is igyekeztünk feltárni a legfontosabb információs csatornákat és az aktívan tájékozódó pedagógusok arányát. A tájékozódás igénye a tanárok többségében megvan. Jellemző a több forrásból merítő informálódás, leggyakrabban a kiadói tájékoztatókból, ezt követően a tankönyvi adatbázisból merítenek. Meghatározó a tájékozódásban a tankönyvbemutatók, a szakmai továbbképzések és a szaklapok szerepe, viszont a tankönyvbörze, a szolgáltató pontok, az MPI könyvtár csak az iskolák kisebb része számára nyújt informálódási lehetőséget.

5. TÁBLA

Milyen gyakran tájékozódnak az új tankönyvekről? (% , igazgatók)

	Gyakran	Ritkán	Soha
Kiadói tájékoztatók	91,1	8,7	0,2
Tantárgyi adatbázis	74,1	23,6	2,2
Szaktárgyi munkaközösség	59,7	23,5	16,7
Szaklapok	59,2	37,3	3,4
Tankönyvbemutatók	58,1	40,5	1,4
Szakmai továbbképzés	48,5	46,7	4,9
Szaktanácsadó	24,3	51,6	24,1
Tankönyvbörze	24,0	61,3	14,7
MPI könyvtár	14,6	51,3	34,1
Szolgáltató pontok	8,2	41,4	50,4
Egyéb	10,0	7,3	82,7

Az egyes szereplők számára nem azonosak a leghasznosabbnak ítélt források: az interjúk tapasztalata szerint a pedagógusok számára a tankönyvvel (esetleg annak korábbi oktatójával) való személyes találkozás a meghatározó, de a kiadói tájékoztató is több szakmailag értékelhető információt tartalmaz, mint a tankönyvjegyzék. A tankönyvjegyzék azonban a tankönyvrendelést intézők számára nélkülözhetetlen. Vizsgálatunkban a tankönyvfelelősök a tankönyvbemutatót, a kiadói tájékoztatót jóval hasznosabbnak ítélték, mint az igazgatók és a pedagógusok, s valamivel hasznosabbnak látták a tankönyvi adatbázist is. A pedagógusok számára leginkább a szaklapok, a szaktárgyi munkaközösség és a tankönyvbörze bizonyult hasznosnak.

6. TÁBLA

Leghasznosabb források (%)

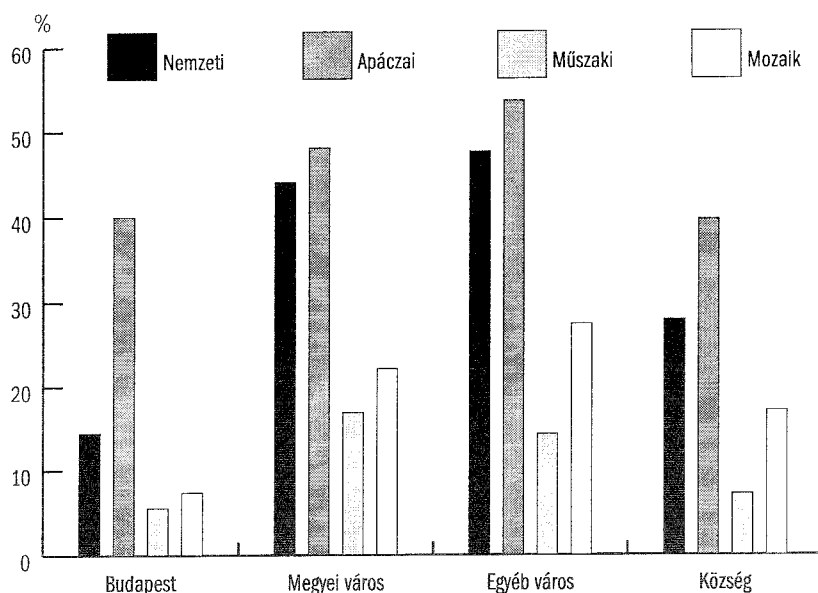
	Igazgatók (N = 497)	Tankönyvfelelősök (N = 412)	Pedagógusok (N = 936)
Tankönyvbemutató	67,2	70,1	64,2
Kiadói tájékoztató	49,9	58,7	44,8
Tankönyvi adatbázis	33,0	35,7	25,4
Szaktárgyi munkaközösség	30,6	25,2	33,1
Szakmai továbbképzés	29,8	28,6	31,4
Szaklapok	29,6	29,4	36,6
Tankönyvbörze	28,8	29,6	29,8
Szaktanácsadó	23,1	18,7	20,9
MPI könyvtár	9,3	5,6	6,9
Szolgáltató pontok	3,4	2,4	4,3
Egyéb	4,4	2,7	2,5

A kiadók marketingstratégiájának egyik fontos eleme – s egyben a leghasznosabbnak ítélt tájékoztatói lehetőség – a tankönyvbemutató, ezzel a lehetőséggel minden kiadó él. Jelentős különbség van azonban az egyes kiadók aktivitása között. Az iskolák

közel felében tartott tankönyvbemutatót az Apáczai Kiadó, a Nemzeti Tankönyvkiadó az iskolák harmadában, a Mozaik Kiadó és a Műszaki Kiadó jóval kisebb arányban. Jellemzően két településtípus iskoláiban fordul elő a tankönyvbemutató mindegyik kiadó esetében: a megyei jogú városok és az egyéb városok iskoláiban, kevésbé a fővárosban (itt érezhetően jelen van azonban egy meg nem nevezett kiadó) és a községekben. Regionális különbségek is mutatkoznak: az Apáczai Kiadó inkább az ország nyugati felében, a Nemzeti Tankönyvkiadó a nyugati és a délkeleti térségben van jelen, a Műszaki Kiadó jelenléte egyenletesebb, a Mozaik az északnyugati és a délkeleti országrészben ismert elsősorban, a többiek a fővárosban.

5. ÁBRA

Melyik kiadó tart tankönyvbemutatót az iskolában (N = 496) (igazgatók)



A tankönyvjegyzéket az iskolák 82,5%-ában minden tanár használja, ez leginkább a községekre és a budapestiekre jellemző (85,2 és 84,8%), csak az iskolák 4,8%-ában fordult elő, hogy kizárólag a tankönyvfelelős használja. Az interjúkban tapasztaltak szerint nem boldogultak könnyen az iskolák a CD használatával, ezért előfordult, hogy biztonság okából, esetleg az utolsó pillanatban a CD mellett mégis megigényelték a tankönyvjegyzék nyomtatott formáját is, s végső soron a hagyományos módon választották ki a tankönyveket.

A tankönyvpiac kínálatát az igazgatók többsége túl szélesnek tartja, 80%-uk szerint ezt szűkíteni kellene. Különösen a községi iskolák igazgatói véleménye szerint lenne ez szükséges (84,0%), ebben a formában megfelelőnek leginkább a megyei jogú városi iskolák képviselői tartották (32,8%). A tankönyvfelelősök háromnegyede szerint szintén szűkíteni kellene, legkevésbé a pedagógusok vélik így, de többségükben ők is szűkítést javasolnának.

Tankönyvválasztás

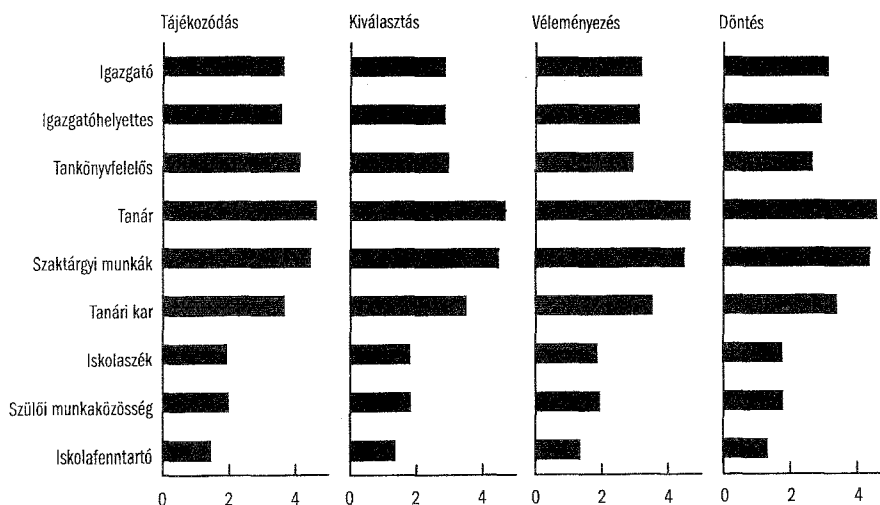
Kulcskérdés, hogy a széles és nem könnyen áttekinthető tankönyvpiac termékeiből ki és milyen szempontok szerint választ. A tankönyvválasztás kulcsszereplői a pedagógusok és a szakmai munkaközösségek a folyamat minden fázisában jelentős szerepet töltenek be. Bár a köztük lévő különbség nem tűnik nagynak, a döntésekben a pedagógusok azok, akik végső soron a tankönyvválasztás folyamatában meghatározó szerepet töltenek be. A tankönyvfelelős szerepe alakul át leginkább a folyamat során: szerepe a tájékozódásban jelentős, s érvényesül még a tankönyvválasztásban, de a folyamat további szakaszaiban már nem játszik számottevő szerepet, ezekben a tanterület és az iskolavezetés jelentősége nő meg valamelyest.

Jelentős kérdés a szülők szerepe is, hiszen a tankönyvek választásának terheit nekik kell állni. A szülők beleszólási lehetőségét az iskolaszék, a szülői munkaközösség fórumai teszik lehetővé. Adataink szerint gyakorlatilag mégsem vesznek részt a folyamatban. Az interjúk tapasztalata alapján úgy tűnik, a szülők a legjelentősebb változásokat tartalmazó tervekről az iskolák jelentős részében évente legalább egyszer kapnak tájékoztatást, a szülői értekezleten. Véleményük is fontos lehet egyes kérdésekben, elsősorban a drágább könyvek, például a nyelvkönyvek esetében. Csak ritkán fordul elő, hogy szakmai kérdésekre vonatkozó észrevételt tesznek.

6. ÁBRA

A tankönyvválasztásban való részvétel

A szülők szerepét illetően a tankönyvfelelősök és az igazgatók véleménye némileg eltért. Bár mindkét csoport többségében úgy vélte, hogy megfelelő a szülői beleszólás mértéke, a tankönyvfelelősök jelentősebb arányban gondolták, hogy egyáltalán nem



kellene a szülőknek beleszólniuk a tankönyvválasztás kérdéseibe, a pedagógusok 43%-a hasonlóan gondolkodott. A szülők ezzel szemben jelentősebb beleszólást szeretné-

nek. A kérdésre válaszolóknak csak fele jelezte (50,2%), hogy nem igényel nagyobb beleszólási lehetőséget. A kérdezettek valamivel nagyobb arányban a tankönyvárakat illetően (27,5%), kisebb hányada mindenre vonatkozóan igényelné tájékoztatást e kérdéskörben (22,3%). A szülők megítélése szerint a tankönyvválasztás 71,9%-a az iskola feladata, 28,1% szerint azonban a szülőké. A szülők számára a legfontosabb szempont, hogy a tankönyv jól követhető legyen, fontos a világos szerkezet és a korszerűség. A tartósság az előbbiekhöz képest érzékelhetően kevésbé bír jelentőséggel, s a legkevésbé a szép kivitelt tartották fontosnak.

Felmerül a kérdés, hogyan alakul a szakmai ill. az egyéb (s ezek közt is kiemelten az anyagi) szempontok súlya a tankönyvválasztásban. A kérdezettek véleménye alapján a tankönyvválasztást elsősorban a szakmai szempontok befolyásolják, közepes mértékben a könyvek árai és kivitele, kevésbé a kiadó és a szerző, legkevésbé a kiadói jutalék. Egyes tárgyaknál azonban némileg eltolódnak a fenti szempontok, pl. a nyelvkönyvek magas árai néhány iskola számára befolyásolják a kiadványok megválasztását. Döntő szempontként azonban nem érvényesül, s az interjúk tapasztalata szerint, ha valamelyik iskola hátrányos helyzetű tanulóira tekintettel e szempontot előtérbe helyezte, szintén kénytelen volt e döntését felülvizsgálni. A tankönyvválasztást az interjúalanyok szerint a jutalék sem befolyásolja, részben, mivel a jutalékban érdekelt tankönyvfelelős a döntésben többnyire nem vesz aktívan részt, részben pedig mivel a pedagógusoknak ennek mértékéről gyakran nincs is tudomásuk.

A tankönyvválasztást erősen befolyásolja a bázisiskolai rendszer. A vizsgált 500 iskolából 91 iskola (az iskolák 18,3%-a) bázisiskolai megállapodást kötött valamelyik kiadóval. Ez a legjellemzőbb a kisebb és a közepes városok iskolái esetében volt, ahol az iskolák harmada bázisiskola, a legkevésbé pedig községekben, ahol csak az iskolák egytizede. A bázisiskolák száma még növekedhet, mivel a megkeresett iskolák másik 19%-a válaszolta, hogy szeretne bázisiskola lenni, köztük jelentős arányban voltak községiek. Az interjúk tapasztalatai szerint a kiadók is törekednek a bázisiskolai hálózat bővítésére, bár nem elsősorban a községi kisiskolák bekapcsolását tervezik. A bázisiskolák megoszlása a kiadók szerint igen egyenetlen, némileg tükrözi a tankönyvhasználat szerint kialakult tendenciákat, e téren egyetlen kiadó, az Apáczai jelenléte dominál (legalábbis mintánkban). A bázisiskolák kétharmada az Apáczai Kiadó bázisiskolája, jelentős még a Nemzeti Tankönyvkiadó és egy meg nem nevezett kiadóval kötött megállapodás aránya a bázisiskolák között, a Műszaki Kiadóval és a Mozaik Kiadóval ilyen csak elvétve fordul elő. A bázisiskolák döntésük előnyeit elsősorban a szakmai műhelyé válás lehetőségében látják, kisebb mértékben a naprakészség jelent még vonzerőt (elsősorban a községi iskolák számára). Az anyagi érdekeltséget csak jóval kisebb arányban említették az okok között, s döntésükben nem játszott szerepet az ingyenes tanári példány sem. A bázisiskolák többségükben nagyon elégedettek az kiadóval való együttműködéssel, nem értékelik kiszolgáltatottnak helyzetüket. Az elégedettség különösen magas a kisebb településeken működő iskolák körében, legkevésbé a budapesti iskolákban.

Tankönyvrendelés, tankönyvterjesztés

A tankönyvrendelés közvetlenül követi a tankönyvekről való döntést. A kiadók részéről leggyakrabban terjesztő cégek is belépnek e folyamatba (ők tartják a közvetlen kapcsolatot az iskolákkal), az iskolák oldaláról ritkábban fordul elő cégek megbízása, ezek elsősorban a szállítást végzik. A tankönyvrendelés, a terjesztés konkrét bonyolításának intézése vizsgálatunkban cégek közvetítésével és közvetlenül egyaránt előfordul. Külön céget bízta meg az iskolák 20,7%-ában, közvetlenül a kiadótól rendel az iskolák 59,5%-a, mindkét megoldást 19,8% választja.

A tankönyvrendelés feladatát az iskolák valamivel több, mint felében pedagógus végzi (52,5%), kívülre – bár jóval kisebb mértékben – az iskolatitkár (15,3%), az igazgatóhelyettes (11,6%) ill. az igazgató (10,1%). Van iskola, ahol két pedagógus látja el a feladatot, jellemzően külön az alsó és a felső tagozatra. A tankönyvfelelősök kiválasztása többnyire önkéntességi alapon, esetleg iskolán belüli pályázat formájában történik. Többségük jutalékot kap a munkájáért (94,7%), ettől eltérő díjazási forma csak elvétve fordul elő – azaz a munkát csak a kiadók honorálják.

A jutalék az igazgatók tudomása szerint átlagosan 7,5%, a tankönyvfelelősök szerint kevesebb.⁴ A jutalék aránya nem teljesen azonos az egyes kiadók – s ilyenformán az egyes iskolák és településtípusok – esetében sem: a legkisebb százalékért a budapesti, a legnagyobbért a községi iskolák tankönyvfelelősei dolgoznak. Ennek oka az, hogy a községi iskolák használják az átlagnál nagyobb arányban az Apáczai kiadó tankönyveit, amely az interjúk tapasztalatai szerint a legmagasabb jutalékot fizeti. A jutalék nagysága a tankönyvfelelősök 46,7 és az igazgatók 44,6%-a szerint arányos a végzett munkával, az igazgatók 52,6%-a (s a tankönyvfelelősök 53,9%-a) szerint azonban annál kevesebb. Azt, hogy a jutalék magasabb lenne, mint a végzett munka értéke, csak elvétve állították.

A tankönyvek rendelése januártól decemberig ad elfoglaltságot a tankönyvfelelős számára. Az év végén, az év elején a tájékozódás, informálódás folyamata zajlik, január és február az igények begyűjtésének ideje. A megrendelőket februárban írják meg, a tankönyvek májusban és/vagy augusztusban érkeznek meg. A tankönyvek árainak begyűjtése május és szeptember között történik, a kiadóknak rendszerint szeptemberben fizetnek az iskolák. A tankönyveket augusztus és szeptember folyamán osztják ki, a végelszámolás szeptemberben ill. októberben történik. Mivel a tankönyvek számát egészen pontosan nem lehet kiszámítani (pl. évismétlők stb. száma miatt), gyakori a rendelésből megmaradt példány is. Ezeket részben a kiadók veszik vissza, részben az iskolák veszik könyvtári állományba.

A szülők az esetek kétharmadában egy összegben fizetnek, a két vagy több részletben fizetnek a többiek. Egy összegben nagyobb valószínűséggel a fővárosi és egyéb városi szülők, két részletben a megyei jogú városiak, több részletben elsősorban a községekben élők fizetnek (a tavaszi egy összegű kifizetés a szülők jelentős részének gondot okozna). (Az interjúkból származó információkból tudjuk, hogy olykor a

⁴ Az Oktatási Minisztérium Tankönyvirodájának adata erről: átlagban 11,5% a jutalék (árrés, engedmény) mértéke. (a szerk.)

szülők haladékot vagy részletfizetési lehetőséget kérnek, vagy azt, hogy gyermekvédelmi támogatásuk az iskolába érkezéskor, s ennek az étkezési hozzájárulás levonását követően fennmaradó részéből fizetik vagy törlesztik a tankönyvek árát.)

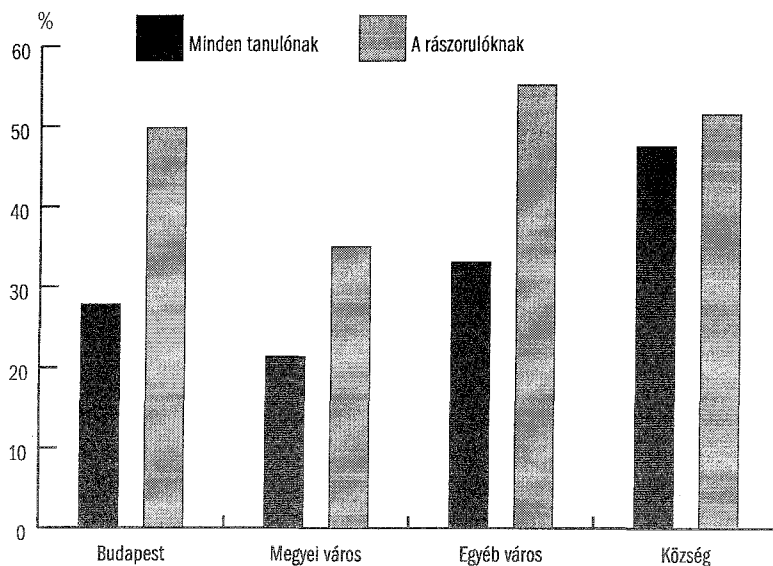
Támogatások

Az iskolai kiadások között a tankönyvre fordított összeg a legjelentősebb a szülők számára, ami a tankönyvpiac kialakulásával jelentős mértékben megemelkedett. A terhek mérséklése érdekében a központi támogatási rendszer mellett gyakoriak az önkormányzati, s ritkábbak az iskolai és egyéb támogatási formák. Léteznek spontán, nem intézményesült takarékosági megoldások is. Ilyen például a testvérek egymás közötti „tankönyvöröklése” (ami nem feltétlenül függ a család anyagi helyzetétől), az iskola szintjén a tartósnak tekintett tankönyvek begyűjtése és újra kiosztása a következő évfolyamnak.

A tankönyvvásárlásra fordított összeg iskolánként átlagosan 1,5 millió forint évente, ez az összeg az egyéb városok esetében a legnagyobb, s a községek esetében a legkisebb. Ez utóbbi részben a településtípusonként eltérő iskolanagysággal, részben azzal magyarázható, hogy a falvakban igyekeznek leginkább a szülők számára megfizethető, olcsó tankönyveket vásárolni.

7. ÁBRA

Hány százalék a kedvezmény ... ? (N = 357) (tankönyvfelelősök arányában)



A támogatások egy része a tanulók összességére terjed ki, mások odaítéléséhez külön szempontok társulnak. A támogatások a szülők által fizetendő tankönyvárakat csökkentik, a szülők részesedése – a tankönyvek netto ára – ennek ellenére jelentős ma-

rad. A tankönyvfelelősök becslése szerint a szülők évente egy tanuló után átlagosan elsőben 3800 forintot, ötödikben 5600 forintot, s a hetedik osztályban 6600 forintot fizetnek. A szülőkre jutó költségek településtípusonként erőteljesen szórnak: a nagyobb városokban jóval meghaladják az átlagot, az egyéb városokban az átlag körül mozognak, a községekben alatta maradnak annak – összességében 8–900 forint különbséget jelentenek (a költségek természetesen évfolyamon belül, osztályonként is különbözőek lehetnek, az oktatási program különbségeiből adódóan).

A támogatások többféle formáját (központi, önkormányzati, egyéb) az iskolák különböző módon használják fel, van, ahol differenciálni igyekeznek, s van, ahol minden tanuló részéül belőlük.

Leggyakrabban a kettő kombinációját találjuk: az egyik forrásból érkező támogatást nem differenciáltan használják fel, míg a másikat rászorultsági alapon osztják el a tanulók között (vagy a tankönyvárak különbségeit igyekeznek vele az évfolyamok között kiegyenlíteni). Az interjúk tapasztalatai szerint előfordul az is, hogy az iskolák felméri a szülői igényeket, s azt, hogy hány s melyik szülő tud lemondani a támogatásról, s az így felszabadult összeggel megnövelik a rászorulókat támogatását. A tankönyvek árából – rászorultságtól függetlenül – átlagosan 40% kedvezményt kap minden tanuló, ezen felül a rászorulókat átlagosan 49%-os kedvezményben részesültek. A szinte egységes, a rászorultságtól nagyrészt független támogatás magas a kisebb települések iskoláiban, a rászorulókat erőteljesebben a budapesti iskolák támogatják.

A *tartós tankönyvi* keret a legutolsó szabályozás szerint a tankönyvre fordítható költségek 25%-át teszi ki, s nem fordítható másra. Az iskolák a szabályozást a legutóbbi tanévben gyakorlatiasan kezelték, s a tartós könyv fogalmát némileg átértelmezték: a tartós tankönyvi keretet az iskolák csak kisebb hányada fordítja kizárólag tartós tankönyvek vásárlására, jellemző emellett a tartós használatot igénylő segédkönyvek (atlaszok, albumok) vásárlása is.

Vélemények

Az elégedettség a legnagyobb a tankönyvválasztással, a tankönyvpiacon kínálattal kapcsolatosan, ez kevésbé egyértelmű a terjesztés és a bázisiskolai rendszer területén. Inkább övezi elégedetlenség a tartós tankönyvek, a jutalék, a támogatási rendszer, a kiadói árengedmények, tankönyvárak körét. A tankönyvfelelősök véleménye minden vonatkozásban valamivel kedvezőbb az igazgatók véleményénél, a bázisiskolák rendszerének kivételével ezt az igazgatók látják pozitívabban.

Az iskolák működésében a tankönyvválasztás, tankönyvhasználat a véleményekből ítélve viszonylag problémamentes terület. A tankönyvfelelősök közel kétharmada a tájékozódást tartotta a legproblematikusabbnak, a tankönyvek színvonalát, árait kevésbé. A legkisebb gond szerintük az egyeztetések és a támogatások területén van.

A tájékozódás az igazgatók véleménye alapján a legkevésbé a budapestieknek okoz nehézséget (46,3%), leginkább a kisvárosiaknak (77,9), ezekbe a városokba feltehetően kevésbé jutnak el a kiadói referensek és itt kevesebb a tankönyvbemutató is. A tankönyvek színvonala és a más könyvre történő áttérés viszont a budapestieknek okoz gondot (17,1 és 24,4%), a többiben nincs lényeges eltérés.

7. TÁBLA

Elégedettség (ötfokú skála átlaga)

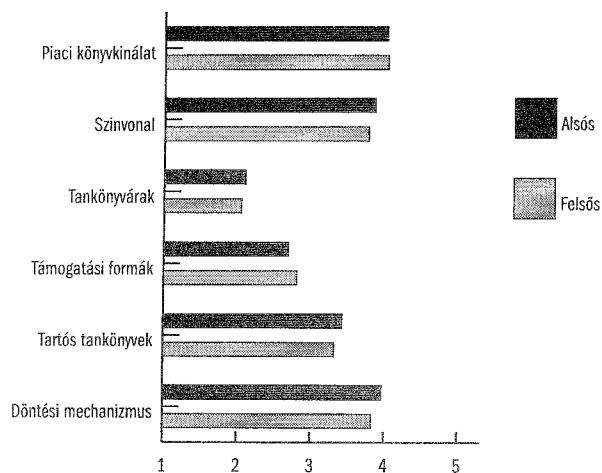
	Igazgatók	Tankönyvfelelős
Tankönykválasztás	4,42	4,51
Tankönyvpiaci kínálat	4,23	4,37
Tankönyvterjesztés	3,40	3,68
Bázisiskolák rendszere	3,23	3,09
Tartós tankönyvek	2,89	3,00
Diákok támogatása	2,82	2,93
Jutalék összege	2,79	2,95
Kiadói engedmények	2,57	2,75
Tankönyvárak	2,28	2,43

8. TÁBLA

Mi okozza a legnagyobb gondot a tankönyvválasztásban?

	Igazgató		Tankönyvfelelős		Pedagógus	
	N	%	N	%	N	%
Tájékozódás a kínálatban	305	64,3	257	64,6	516	55,8
Tankönyvek színvonala	38	8,0	31	7,8	121	13,1
Tanári egyeztetés	11	2,3	18	4,5	37	4,0
Átállás más könyvre	46	9,7	43	10,8	140	15,2
Tankönyvárak	41	8,6	41	8,6	63	6,8
Támogatási döntések	7	1,5	5	1,3	3	0,3
Egyéb	26	5,5	17	4,3	42	4,5
Együtt	474	100,0	398	100,0	924	100,0

8. ÁBRA

Milyen mértékben elégedett a következő dolgokkal? (szülők, ötfokú skála átlagai)

Az elégedettség kisebb mértékű a szülők körében, különösen a tankönyvárakat és a támogatási formákat illetően. Jelentős elégedettség mutatkozik a tankönyvkínálattal kapcsolatosan, s mindenek előtt a tankönyvek színvonalával és a döntési mechanizmussal.

Összegzés

Miközben a tankönyvpiac kialakulása a kiadók között komoly, s időnként megkérdőjelezhető eszközökkel zajló versenyhelyzet kialakulását eredményezte, az iskolák oldaláról nézve ez a kínálat sokszínűségének, szélességének kialakulásával járt. A helyzettel az iskolai szereplők kifejezetten elégedettek: az igazgatók problémamentes területnek látják, a tankönyvfelelősök némi többletjövedelemre tesznek szert ennek révén, s a tanárok számos könyv közül válogathatnak, mivel igen nagy szabadságot élveznek a tankönyvek megválasztása terén. A tankönyvhasználatban problémát innen nézve éppen a bő kínálat jelent: a pedagógusok nehezen igazodnak el a tankönyvi kínálatban. A tankönyvváltás gyakorisága részben a tankönyvpiac széles kínálatával, részben a tartalmi szabályozás változásaival függ össze. Ez utóbbi következtében a tankönyvhasználat várhatóan csak a kerettantervek megjelenését követően stabilizálódik.

Kicsit más a helyzet a szülők szemével nézve: a tankönyvpiaci problémái végső soron rajtuk csapódnak le: ők fizetik ki a tankönyveket (legalábbis az ár nagy részét), s a tankönyvek minősége a gyerekük tanulmányi esélyeit befolyásolhatja. A szülők nagy része azonban elégedett a tankönyvkínálattal és a tankönyvek színvonalával. Szívesen vennének nagyobb beleszólást a kérdésbe, de nem nagyon kapnak az iskoláktól elegendő tájékoztatást.

IMRE ANNA

IRODALOM

- FEHÉRVÁRI ANIKÓ (2000) Adatok és elemzések a tankönyvrendelésekről. *Educatio*, No. 3.
- VÁGÓ IRÉN (1996) Tankönyvpolitika, tankönyvhelyzet a 90-es években. *Iskolakultúra*, No. 6–7.
- HALÁSZ GÁBOR & LANNERT JUDIT (eds) (1998) *Jelentés a közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

TANKÖNYVRENDELÉS

Az 1990-es évek elején az állami tankönyvkiadás monopóliumát gyors ütemben váltotta fel a „kvázi” piaci alapú kiadás és értékesítés (kvázi piac, hiszen nem pusztán az eladó és a fogyasztó, hanem az oktatási kormányzat, az oktatáspolitikai befolyása is érvényesül, meghatározva a tankönyv engedélyeztetés folyamatát, illetve a finanszírozást). A piacosodást elősegítették a több évig tartó és súlyos oktatáspolitikai vitákat kiváltó törvényi változások, amelyek a tankönyvkiadást, finanszírozást és terjesztést szabályozták (Nagy Péter Tibor 1994). A tankönyvpiac kialakuláshoz az innovatív iskolák és a pedagógusok is hozzájárultak, mivel ez az időszak egybeesett a különböző alternatív pedagógiák, új képzési programok és iskolatípusok megjelenésével és széles körű elterjedésével.

Korábbi vizsgálatok tapasztalatai szerint a szabad tankönyvválasztás megjelenésekor a pedagógusok egyidejűleg többféle tankönyvet is alkalmaztak, kipróbáltak. Ennek eredményeként 1997-re a vizsgálat során megkérdezett iskolák több mint fele alkalmazott új közismereti tankönyveket, közel kétharmaduk újította meg a nyelvkönyveket. A tankönyvek cseréjében leginkább az általános iskolák mutattak aktivitást, míg a nyelvkönyvek esetében a több nyelvet is tanító gimnáziumok. Csekély volt az aktivitás a szakképző intézményekben, bár ez főként a szakmai tankönyvekre vonatkozik (Vágó 1997).

A tankönyvkínálat dinamikus bővülését mutatja, hogy a tankönyvjegyzékben szereplő könyvek évenkénti gyarapodása igen nagy mértékű, különösen az általános iskoláknak szánt tankönyvek választéka gyarapodott. Emellett szintén dinamikusan növekedett a tanítási segédeszközök kínálata. A kínálat gazdagodását jelzi az egy tantárgyra eső tankönyvek növekvő száma is. Nemcsak a tankönyvek száma sokszorozódott meg, hanem az azokat forgalmazó kiadóké is.

Az OKI Információs Iroda 1999-től számítógépes nyilvántartást vezet az iskolák tankönyvrendeléseiről. A tanulmány az 1999/2000-es tanév közoktatási tankönyvrendelés országos adatai alapján készült. Ez az adatbázis nyilvántartja: a tankönyveket és azok főbb jellemzőit (pl. kiadó, tantárgy, évfolyam, fogyasztói ár, első kiadás éve); illetve az iskolák megrendeléseit.

Az adatok lehetővé teszik, hogy megvizsgáljuk a tankönyvkínálatot: a tankönyvjegyzékben szereplő könyvek összetételét, valamint a tankönyvkiadók jellegzetességait. Emellett arra is lehetőséget ad, hogy megismerjük a tankönyvpiac keresleti oldalát is: az iskolákat, mint fogyasztókat.

Az elemzés hiányossága, hogy csupán pillanatképet tud bemutatni, mivel egyetlen tanév adatait ismerjük, idősoros elemzésre, a változások bemutatására nincs módunk.

A másik hiányosság, hogy ez az adatbázis csak a közoktatási tankönyvrendeléseket tartja számon, hasonló nyilvántartási rendszer a szakképzés terén még nem áll rendelkezésre.

Tankönyvkínálat

A tankönyvjegyzékben szereplő könyvek számát illetően azt tapasztaljuk, hogy az 1991–97 között kb. két évente a kétszeresére nőtt. Az elmúlt két tanévben ez a folyamat kissé lelassult, kb. másfélszeres növekedés tapasztalható. Az 1999/2000-es tanévben 4134 könyv szerepelt a tankönyvjegyzékben. A tankönyvek döntő többsége közoktatási (83%), alig több mint egytizede nemzetiségi és csupán néhány százaléka (4%) értelmi fogyatékosnak írt tankönyv.

Durva bontásban az alapfokú tankönyvek száma a legnagyobb, ezt követik a közép fokú könyvek, legalacsonyabb az idegennyelv könyvek száma. Ennél pontosabb információt nyújt a tankönyvek évfolyam szerinti csoportosítása. Azonban a tankönyvek évfolyamok szerinti megoszlását igen nehéz elemezni, mivel csupán a könyvek alig több mint fele sorolható egy évfolyamhoz, a másik fele több évfolyam tanításához is alkalmazható. Főként az idegen nyelv és az informatika területén találunk ilyen tankönyveket. Az évfolyamok variációja viszont igen nagy számú, összevonását és kezelhetőségét az is befolyásolja, hogy egy évfolyam többféle képzési formát is jelenthet. Nem véletlen, hogy a tankönyvkínálat az 5–8. évfolyamon a legnagyobb. Ezen belül is jelentős emelkedés figyelhető meg a 7. évfolyamon, vagyis a nagyobb kínálat a háromféle (a nyolc-, a hat- és a négyosztályos) gimnáziumi képzés egymás mellett élésével magyarázható. Ugyancsak a képzési formák változatossága áll a közép fokú tankönyvkínálat mögött. A tankönyvek száma az alsó tagozaton a legalacsonyabb. Ám egyetlen évfolyamon sincs könnyű dolguk a pedagógusoknak, szakmai közösségeknek, hiszen egy-egy évfolyamon közel 200 vagy ennél is több könyv közül válogathatnak.

A tankönyvek tantárgyak szerinti elemzése szintén igen bonyolult, mivel összesen 117 tantárgy számára kínál könyveket a tankönyvjegyzék. Abszolút értékben az angolkönyvek száma a legmagasabb (427), viszont itt azt is figyelembe kell vennünk, hogy az angolkönyvek 13 (12+0. évfolyam) évfolyam számára nyújtanak kínálatot. A matematika szintén olyan tantárgy, amely a teljes alap- és közép fokú oktatásban megjelenik, a könyvek számát tekintve a második helyen áll. A magyar áll a harmadik helyen, amely három tantárgyként jelenik meg: alsó tagozaton magyar nyelv és irodalom, később pedig magyar irodalom, valamint magyar nyelvtan. Ha mindhármat együtt kezeljük, akkor messze a magyar könyvek száma a legmagasabb (847). A többi tantárgy évfolyamokhoz kötött, így a kínálat nagysága is csak eszerint értelmezhető. A főbb tantárgyak közül a legkisebb kínálat a készségtantárgyakat jellemzi (rajz, ének, technika). A többi tantárgynál évfolyamonként legalább tíz a tankönyv-alternatívák száma. Szélsőségesen extrém az 1. osztályosok magyar irodalom és nyelvkönyv kínálata, ahol 77 könyv közül válogathatnak a pedagógusok.

Az angol könyvek kimagasló kínálata jelzi a nyelvi képzés jelentős átalakulását és a társadalom megnövekedett elvárását az idegennyelv-oktatás iránt. A nyelvkönyvek

közül az angolkönyvek kínálata a leggazdagabb. A német a második helyen áll feleakkora kínálattal (217 db). (A nyelvkönyvek választéka természetesen összefügg a nyelvet tanulók számával. Kétségtelen, hogy az angolt tanuló diákok száma magasabb, mint a németé, de nem annyival, mint ahogy az a tankönyvkínálatban megjelenik, vagyis a német nyelvkönyv kínálat sokkal szerényebb, mint az angol.) A nyelvkönyvek közül a harmadik helyen a francia áll, de számát tekintve már a némethez képest is csak töredéknyi (30 db). Ezt követi az orosz, amelynek száma a latinhoz hasonló, illetve a spanyol és az olasz. Ha mindezeket a nemzetiségi nyelvkönyvek (pl. román, horvát, szerb) számával hasonlítjuk össze, akkor azt tapasztaljuk, hogy a nemzetiségi nyelvkönyvkínálat nagyobb, mint az idegen nyelveké (az angol és a német kivételével).

A nyelvkönyvekkel szemben az informatika tankönyvek száma (143 db) viszont nem tükrözi azt az órási igényt, amelyet jelenleg a társadalom és a gazdaság területén az e tantárgyhoz köthető ismeretek iránt tapasztalhatunk. A tantárgyak között az informatika könyvek kínálata csak a 12. helyen áll. Ez azonban azzal is magyarázható, hogy a számítástechnikai ismeretek megszerzésének nem a tankönyv, illetve az iskolai tanulás a legfőbb eszköze (*Török 1999*).

Kiadók

Az általunk vizsgált tankönyvadatbázis könyvei 196 kiadótól származnak. A kiadók több mint egyharmada (75 kiadó) csak egy-négy könyvet, viszont hét olyan kiadó van, amely 100 vagy annál több könyvet forgalmaz. Közülük is a Nemzeti Tankönyvkiadó emelkedik ki, amelynek monopóliuma igazán érzékelhető, hiszen évente több mint ezer könyvet ad ki. Az adatok tehát azt jelzik, hogy a mérhetetlenül sok kiadó közül a tankönyvkiadásban csak néhányan játszanak számottevő szerepet, és a Nemzeti Tankönyvkiadó dominanciája folyamatos.

Az adatbázis címjegyzéke alapján Zala megye kivételével, minden megyében működik legalább egy kiadó, de a cégek több mint fele budapesti székhelyű. A többi megye közül is csak Pest megye emelkedik ki, vagyis a tankönyvkiadók erőteljesen a fővárosra és az agglomerációra koncentráltak.

Az összes kiadó elemzése nagy számuk miatt nehézkes lenne, ezért csak azokat a kiadókat vizsgáljuk részletesebben, amelyek 50 vagy annál több könyvet forgalmaznak évente. Ez a 15 kiadó, a tankönyvjegyzékben szereplő könyvek háromnegyedét értékesíti.

Az 1. táblázat adataiból jól látható, hogy a kiadók képzési típusok szerint szakosodtak. Három kiadó csak nyelvkönyveket forgalmaz. Ugyanez jellemző a nemzetiségi és a fogyatékos tanulók könyveire. Az alapfokú és a középfokú oktatásban már nem ilyen látványos az elkülönülés, itt többféle stratégiával találkozunk. 1) mindkét képzési formában hasonló nagyságrendben forgalmaznak tankönyveket (pl. Korona, Műszaki) 2) csak egyfajta képzésre specializálódtak (pl. Apáczai Kiadó, Oktker Kiadó). Emellett olyan kiadók is akadnak, amelyek bár nem egyenlő nagyságrendben, de mindkét képzési formát megcélzottak (pl. AKG, Dinasztia, Mozaik). Külön kell kezelnünk a Nemzeti Tankönyvkiadót, amely minden képzési típus számára igen nagy számban kínál könyveket. Még az általa legkisebb számban forgalmazott nyelv-

könyvek száma is megelőzi a csak nyelvkönyveket kiadó cégekéét. A tankönyvek számát tekintve a Nemzeti Tankönyvkiadó mellett három kiadó emelkedik ki, a Műszaki, az Apáczai és a Mozaik Kiadó.

1. TÁBLA

A különböző tankönyvtípusok száma kiadók szerint

Kiadó	Alapfokú	Középfokú	Nyelvi	Fogyatékos	Nemzeti-ségi	Tanmenet	Tanári kézikönyv	Útmutató	Helyi tanterv
Nemzeti Tankönyvkiadó	435	314	119	146	418	166	121	93	32
Műszaki Könyvkiadó	125	126	0			110	91	25	72
Oktker KFT. - Nodus Kiadó	68	2	2			6	38	21	26
Holnap Kiadó	24	36	38			6	1	0	3
Apáczai Kiadó	114	1	5			96	77	41	3
Macmillan Kiadó	0	0	77			20	43	0	2
AKG Kiadó	20	36	0			0	3	0	0
Mozaik Kiadó	150	39	4			100	31	9	66
Korona Kiadó	27	21	0			8	13	6	6
Longman Kiadó	0	0	88			0	40	0	0
Oxford University Press	0	0	110			14	48	0	0
Konsept-H Kiadó	32	19	0	5	6	23	4	0	5
Dinasztia Kiadó	47	7	0			41	14	0	37
Pauz-Westermann Kiadó	34	2	0			19	21	0	9
Etnikum Kiadó ^a	4	6	0		53	0	0	0	0
Összesen	1080	609	443	151	477	609	545	195	258

a A kiadó 1999-ben beszüntette működését. (a szerk.)

Sokkal szerényebb a kínálat a tanári segédeszközök terén. A kiadók többsége nem ad ki túl sok segédeszközt a tankönyveihez. Így pl. a Nemzeti Tankönyvkiadó csak a megjelent könyvek egyötödéhez ad segédleteket, és vannak olyan kiadók, amelyek egyáltalán nem forgalmaznak ilyeneket. Az új nagy kiadók (Apáczai, Műszaki, Mozaik) viszont ebből is igen gazdag kínálatot nyújtanak.

1999/2000-ben a tankönyvek ára átlagosan 488 forint volt, viszont igen nagy volt a szórás. Vannak olyan könyvek, amelyek 100 forintba sem kerültek, de vannak több ezer forintosak is. A tankönyvek ára képzési típusonként és tantárgyanként is szignifikánsan különbözők. Az értelmi fogyatékosnak írt könyvek a legolcsóbbak (214 forint), de a nemzetiségi tankönyvek is olcsóbbak (274 forint), mint az alapoktatás tankönyvei. Az alapfokra szánt könyvek ára alacsonyabb (370 forint), mint a középfokú könyveké a legdrágábbak a nyelvkönyvek (1022 forint). A főbb tantárgyak szerint a nyelvkönyvek után a történelemkönyvek számítanak legdrágábbnak, illetve a társadalomtudományhoz kapcsolódó könyvek általában drágábbak, mint a természettudományhoz tartozók. A tankönyvek mellett a tanári segédletek árát is elemeztük, melyek átlagosan drágábbak a tankönyveknél. (átlagáruk 694 forint.) A tankönyvek ára kiadók szerint is különböző.

2. TÁBLA

A tankönyvek fogyasztói ára kiadók szerint

Kiadó	Átlag	Szórás	N
Nemzeti Tankönyvkiadó	350,3	218,9	1 384
Műszaki Könyvkiadó	484,1	188,7	346
Oktker KFT. - Nodus Kiadó	411,7	138,6	72
Holnap Kiadó	570,3	161,1	104
Apáczai Kiadó	339,4	121,7	145
Macmillan Kiadó	1 227,1	345,3	79
AKG Kiadó	836,7	289,4	51
Mozaik Kiadó	426,4	235,5	283
Korona Kiadó	611,9	196,7	57
Longman Kiadó	1 271,0	290,6	88
Oxford University Press	1 569,9	1 443,2	116
Konsept-H Kiadó	253,1	176,1	88
Dinasztia Kiadó	464,9	139,5	106
Pauz-Westermann Kiadó	270,8	160,9	70
Etnikum Kiadó	313,1	324,8	59
Összesen	488,4	351,9	3 048

A kiadók szerinti különbségek az eltérő képzési típusokkal valamint a tantárgyi különbségekkel is magyarázhatók. A Macmillan, a Longman és az Oxford kiadók relatíve azért forgalmazzák a legdrágább tankönyveket, mert csak idegen nyelvűkönyveket adnak ki és azok a legdrágábbak. Ezzel szemben az Etnikum Kiadó azért a legolcsóbb, mert zömében a legolcsóbb típusba tartozó nemzetiségi könyveket ad ki. A Konsept-H és a Nemzeti Tankönyvkiadó is az olcsóbb kategóriába tartozik, mivel alapfokú, fogyatékos és nemzetiségi könyveket forgalmaz. A többségében alapfokú könyveket kiadó cégek árai szintén átlag alattiak (Pauz, Apáczai), míg a többségében középfokú könyveket kiadó cégek átlagos vagy átlag feletti árkatóriákkal forgalmazzák a tankönyveket.

Tehát a kiadók átlagos tankönyvárát alapvetően meghatározza, hogy milyen képzési típusra szakosodtak. Emellett az adatokból azt is láthatjuk, hogy a hasonló képzési típusra szakosodott cégek árai között is vannak különbségek. Ezek az eltérések a tantárgyi különbségekből adódnak. Pl. a középfokú könyveken belül az AKG vagy a Korona könyvei átlagosan azért drágábbak, mert főként társadalomtudományhoz kapcsolódó könyveket forgalmaznak. Ez már azt is jelzi, hogy a kiadók nemcsak képzési formák, hanem tantárgyak szerint is erősen szakosodtak.

Összesen 117 tantárgyhoz készülnek tankönyvek. Mivel ez a szám áttekinthetetlené teszi az elemzést, a tíz legfontosabb tantárgyat emeltük ki, amelyekben a legnagyobb a tankönyv választék. A következő táblázat az általuk kiadott tankönyvek tantárgyai szerint mutatja a kiadók összetételét.

3. TÁBLA

Egy tantárgyon belüli kiadói összetétel a tankönyvek száma szerint (%)

Kiadó	Magyar irodalom	Mate-matika	Törté-nelem	Föld-rajz	Fizika	Bioló-gia	Kémia	Magyar nyelv	Magyar
Nemzeti Tankönyvkiadó	43,0	39,5	49,2	39,6	60,3	49,7	46,2	17,8	47,2
Műszaki Könyvkiadó	4,5	30,8	15,0	8,8	8,9	13,3	21,5	8,9	12,4
Oktker KFT. - Nodus Kiadó	1,8	0	1,0	0	0	1,4	0	0	3,9
Holnap Kiadó	9,5	0,3	4,7	5,3	2,8	1,4	1,5	0,5	1,1
Apáczai Kiadó	10,9	2,7	2,1	4,1	3,9	4,2	3,1	18,8	3,9
Macmillan Kiadó	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AKG Kiadó	2,3	2,7	6,7	2,9	0	0	0	1,0	0,6
Mozaik Kiadó	15,8	13,8	2,1	18,1	14,0	12,6	12,3	18,3	18,5
Korona Kiadó	7,4	0	13,0	0	0	0,7	1,5	1,6	2,2
Longman Kiadó	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Oxford University Press	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Konsept-H Kiadó	1,4	4,5	0	11,1	6,1	0	7,7	3,1	8,4
Dinasztia Kiadó	0,5	3,9	0,5	4,1	0	7,0	0,8	27,7	0
Pauz-Westermann Kiadó	3,2	0,3	2,1	5,8	1,7	9,8	4,6	0	1,7
Etnikum Kiadó	0	1,5	3,6	0,6	2,2	0	0,8	2,1	0
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

A felsorolt tantárgyak többségének tankönyveit a Nemzeti Tankönyvkiadó adja ki. A tankönyvek száma szerint a fizika tankönyvek csaknem kétharmadát, de a történelem, biológia, kémia és magyar tankönyvek közel felét is ez a kiadó forgalmazza. Legkevesebb számban az idegennyelv illetve a magyar irodalom és nyelv könyveinek kiadásában vesz részt.

A többi kiadó általában kétféle stratégiát követ: 1) csak egy-egy tantárgyhoz készítenek könyveket és ebben érnek el nagyobb fölényt a kiadók versenyében; 2) szélesebb a tantárgyi kínálatuk, de ezen belül egy-egy tantárgyra jobban koncentrálnak.

Az első stratégia az idegen nyelvtankönyvek kiadására jellemző. Három olyan kiadó van, amely csak ilyen könyvek kiadásában vesz részt. A többi kiadó közül a Műszaki Könyvkiadó nyújt a legnagyobb tankönyvválasztékot. Már a neve is jelzi, hogy főként természettudományi területekhez tartozó könyvek kiadásával foglalkozik, de jelenléte a társadalomtudomány területén sem elhanyagolható. A tankönyvkínálat gazdagsága alapján kiemelhető még az Apáczai és a Mozaik, amelyek főként a magyar (irodalom, nyelvtan és együttesen magyar irodalom és nyelv) tankönyvek terén nyújtanak bőséges alternatívát. Szintén a magyar nyelv és irodalom tantárgyon belül a Dinasztia Kiadó is jelentős számban készít tankönyveket.

A nyelvkönyvek kiadásához hasonló az informatika tankönyvek kiadása is. Az ezeket nagyobb számban forgalmazó cégek többsége csak erre a szakterületre specializálódott. További sajátosságuk, hogy a cégek között olyan is akad, amely nemcsak kiadási, hanem oktatási tevékenységgel is foglalkozik.

Az előző adatsor a tantárgyon belüli arányokat mutatta be, emellett azt is megvizsgáltuk, hogy egy kiadón belül milyen arányban szerepelnek egyes tantárgyak tankönyvei. Mivel a Nemzeti Tankönyvkiadó kínálata a legnagyobb, itt azt néztük meg, hogy milyen tantárgyaknál a legkisebb a választékuk. Ezek a következők: földrajz, kémia és angol.

A többi kiadónál tantárgyanként a legnagyobb választék a következőképpen alakul:

Matematika: Műszaki, Mozaik

Magyar irodalom: Oktker, Holnap, Apáczai, Mozaik, Korona

Magyar nyelv: Oktker,

Magyar irodalom és nyelv: Apáczai, Mozaik, Konsept

Történelem: AKG, Korona, Etnikum

Földrajz: Konsept, Pauz

Biológia: Pauz

Tehát mindkét irányú elemzés (tantárgyon belüli és kiadón belüli) azt mutatja, hogy a kiadók tantárgyakra szakosodtak, és a legtöbben a magyarra.

Az ezredfordulón, az információs és kommunikációs technológia korában az oktatás folyamatában a „papír”, a könyv mellett egyre nagyobb szerep hárul a multimédiás eszközökre. Ez azonban még nem érzékelhető a tankönyvkiadásban, mivel a különböző audiovizuális és multimédiás segédeszközök forgalmazása igen korlátozott. Csupán a tankönyvek töredékéhez kapcsolódik ilyen szolgáltatás. Leginkább az idegen nyelvkönyveket kiadó cégek (Longman, Oxford, Macmillan) kapcsolják össze tankönyveiket ezekkel a plusz szolgáltatásokkal, hangkazettákkal és videókkal. Emellett egy-két kiadó próbálkozott új eszközökkel, pl. a Műszaki Kiadó floppy, az Apáczai Kiadó pedig CD melléklettel. A csekély kínálatot a fogyasztók eszközellátottsága is befolyásolhatja. Bár azt is hozzá kell tennünk, hogy egy korábbi vizsgálat tapasztalatai szerint csak igen kevés iskola számára jelent gondot a klasszikus taneszközök (írásvetítő, magnó, videó stb.) hiánya, és azon iskolák aránya sem éri el a 10%-ot, ahol hiányzik a számítógép (*Vágó 1997*).

A következő elemzési szempontunk a tankönyvek első kiadásának éve, vagyis azt vizsgáltuk, hogy mennyire újak, frissek a kiadók kínálatai. A jelenleg kiadott tankönyvek „átlagéletkora” hat év. A legrégebbi könyveket (11–13 éves) az Oxford és a Longman Kiadó forgalmazza, míg a legfrissebbeket (1–2 éves) az Etnikum Kiadó. Érdekes, hogy éppen a nyelvkönyveket forgalmazó kiadók adnak ki leginkább régi könyveket, míg a nemzetiségi tankönyveket értékesítő kiadók a legfrissebbeket. Ennek az lehet az oka, hogy a rendszerváltás az oktatásban az idegen nyelvi képzéssel kezdődött, hiszen 1989-ben törölték el az orosz, mint kötelező nyelv oktatását, és jelentős kereslet mutatkozott más idegen nyelvkönyvek iránt. Feltételezésünket egy 1994-ben született elemzés is megerősíti, amely szerint az akkori tankönyvjegyzékben szereplő nyelvkönyvek közel 80%-át nem a Nemzeti Tankönyvkiadó adta ki. A nyugati nyelvek iránti nagyfokú kereslet leggyorsabb kielégítési módja a nyugati nyelvkönyvek licenszének megvásárlása, illetve a külföldi kiadók közvetlen megjelenése volt (*Györgyi 1994*). Ugyanakkor nyelvenként is változó a könyvek átlagéletkora. A

legkorábbiak az angol könyvek, tehát leghamarabb itt növekedett a kínálat, a többi nyelvkönyv ennél jóval frissebb.

Az alapfokú és a középfokú könyvek „életkora” között nincs különbség, ezek a könyvek átlagosan hatévesek, a nyelvkönyvek átlagéletkora 10 év, a nemzetiségi könyveké pedig három év. A legfontosabb tantárgyak szerint elemezve az első kiadás évét azt tapasztaltuk, hogy a történelem, illetve az új tantárgyként bevezetett informatika, számítástechnika könyvek a legfrissebb kiadásúak. Habár ez utóbbinál azt is meg kell jegyeznünk, hogy az informatika könyvek egyharmada ötévesnél idősebb. Az ágazat gyors fejlődése miatt ezen a szakterületen ezeknek a tankönyveknek a felhasználhatósága már igencsak kérdéses.

Ennél újabbak a tanároknak szánt kiadványok. A tanmenetek és a helyi tantervek átlagosan ötévesek, ami a nat bevezetésének időpontjával magyarázható.

Tankönyvrendelések

Az OKI Információs Iroda adatbázisa a tankönyveket megrendelő iskolák nevét, címét és megyéjét tartalmazta. A részletesebb vizsgálat érdekében az adatbázist kibővítettük, és más címjegyzékek alapján az iskolák képzési típusát, illetve az iskolák településtípusát és hozzárendeltük.

Ebben az összefüggésben a tankönyvek fogyasztói árát több szempont szerint is megvizsgáltuk. A fogyasztói árak az iskola típusa alapján jelentős különbségeket mutatnak. Az általános iskolákban használt tankönyvek a legolcsóbbak (átlagosan 369 forint). A középfokú iskolákba tartoznak a szakképzésben használt közoktatási tankönyvek, közöttük is a szakmunkástanulók tankönyvei a legolcsóbbak (átlagosan 474 forint). Az új modell szerint oktató világbanki és a hagyományos szakközépiskolai tankönyvek átlagos árában nincs jelentős különbség (átlagosan 491 és 506 forint). A legdrágábbak a gimnáziumok által rendelt tankönyvek (átlagosan 540 forint). Feltételezésünkkel ellentétben, az új modellek szerint oktató iskolák – mint pl. a szerkezetváltó gimnáziumok – nem a legdrágább tankönyveket használják, átlagos áruk a szakközépiskolákban alkalmazott tankönyvek áraihoz hasonló. Ez azzal is összefügg, hogy a szerkezetváltó gimnáziumok az általános iskolai tankönyveket is használják az alsóbb évfolyamokon, és mivel az alapfokú tankönyvek olcsóbbak, ez a szerkezetváltó iskolák tankönyvárát lefelé húzza.

A tankönyvek árát iskolatípusok szerint megyénként is elemeztük. Szignifikáns különbségeket csak néhány esetben találtunk. Ezek a különbségek csak részben igazolták azt a feltételezésünket, hogy a „szegényebb” megyék iskolái inkább az olcsóbb tankönyveket vásárolják. Budapest és Vas megye iskolái ugyan minden iskolatípus szerint az átlagosnál drágább tankönyveket vásárolnak, de ebbe a csoportba került Nógrád megye is. Vagyis ezekben a megyékben költenek a szülők átlagosan a legtöbbet tankönyvekre. Ugyanakkor az átlag alatti kategóriába Szabolcs-Szatmár-Bereg megye mellett olyan megyék is tartoznak, mint Győr-Sopron vagy Fejér megye. Igaz, hogy Szabolcsban minden iskolatípusban átlag alatt állnak a megrendelt tankönyvek árai, míg a másik két megyében, pl. a világbanki képzésben, jóval átlag feletti a tan-

könyvek átlagos ára. Emellett az átlagosnál olcsóbb tankönyveket rendelnek Somogy megye iskolái is.

Az átlagos kategóriába tartoznak iskolatípustól függetlenül a következő megyék: Békés, Csongrád, Hajdú és Zala megye.

A többi megyében az iskolatípus erősen meghatározza, hogy a szülők mennyit költenek tankönyvekre. Így pl. Komárom, Borsod, Veszprém és Pest megye is az átlagos kategóriába tartozik, de a gimnáziumi (szerkezetváltó is) képzésben jóval átlag feletti a megrendelt tankönyvek ára. Heves szintén az átlagos megyék közé tartozik, ott viszont a szakképzésben megrendelt tankönyvek árai magasabbak az átlagnál.

Baranya, Tolna és Bács-Kiskun megye ugyan az átlag alatti kategóriába sorolható, de a szakképzésben használt oktatási tankönyvek itt is átlag felettiek.

Ezek az adatok tehát arra utalnak, hogy nem lehet egyértelműen egy nyugat-kelet irányú lejtőt felfedezni a megrendelt tankönyvek fogyasztói árának alakulásában, mert iskolatípusonként ill. iskolánként is igen jelentősek a különbségek.

A megyei szintű elemzéssel szemben a településtípusok szerinti vizsgálat sokkal egyértelműbb eredményt mutat. Természetesen itt is az iskolatípus szerinti átlagfogyasztást vettük figyelembe. Az általános iskolák esetében Budapest és a megyeszékhelyek között nincs különbség a megrendelt tankönyvek átlagos árában, viszont a többi településtípusnál ahogy csökken a településnagyság, úgy csökken a tankönyvekre költött átlagos összeg is. Budapest fölénye a gimnáziumi könyvekre költött átlagos összegben is megmutatkozik, a többi településtípus között azonban ebben a tekintetben nem fedezhető föl szignifikáns különbség.

A szakképzésen belül, a szakközépiskolai képzésben szintén egy településlejtő figyelhető meg, minél nagyobb egy település, annál többet költenek a szülők tankönyvekre. A világbanki iskolák esetében a megyeszékhelyek és a városok megelőzik Budapestet, és a szakmunkásképzésben is a megyeszékhelyi iskolák tanulói költenek többet tankönyvekre, mint a budapestiek.

Vagyis az iskolák által megrendelt tankönyvek átlagos ára szoros összefüggésben áll a település nagyságával. Iskolatípustól függetlenül a kisvárosok és különösen a községek költenek átlagosan a legkevesebbet tankönyvekre, míg Budapest és a megyeszékhelyek a legtöbbet. Az iskola típusa abban játszik szerepet, hogy Budapest vagy a többi nagyváros fölénye egy-egy képzési formán belül is érzékelhető.

Tanári eszközök

Azt is megvizsgáltuk, hogy megyék, iskolatípusok és településtípusok szerint milyen különbségek vannak a tanárokat segítő eszközök megrendelésében, elemeztük a tanmenetek, a helyi tantervek és a tanári kézikönyvek iskolánkénti megrendelését.

Iskolatípusok szerint átlagosan legtöbb tanmenetet az általános iskolák és a szakmunkásképző iskolák rendeltek. A szerkezetváltó iskolák is átlag fölött vannak, míg a legkevesebbet a gimnáziumok rendelték. A tanári kézikönyvek megrendeléseinél szintén az általános iskolák állnak az élen, őket a szerkezetváltó gimnáziumok követik. A szakképző intézmények tartottak a legkevésbé igényt a tanári kézikönyvekre. Ugyanez jellemző a helyi tantervekre is.

Összességében tehát a tanárokat segítő kiadványok megrendelésében az általános iskolák és a szerkezetváltó gimnáziumok állnak az élen. Természetesen ez nem nagy meglepetés, hiszen a nat bevezetése az általános iskolákat érintette leginkább. A szerkezetváltó gimnáziumokat ugyancsak jelentős mértékben érintették a nat bevezetésével kapcsolatos változások. Mindemellett meglepő a szakképző intézmények korlátozott számú megrendelése, hiszen az általános képzés meghosszabbítása, a 9–10. osztályos képzés bevezetése ezen intézmények életében is jelentős változásokat hozott. A tanmenetek nagyobb számú megrendelésében ez a változás érzékelhető, de a tanári kézikönyvek és a helyi tantervek legalacsonyabb arányú megrendelése azt mutatja, hogy nem vettek igénybe túl sok pedagógiai segítséget az új képzés beindításához.

A különböző módszertani eszközök igénybevételét megyei szinten is elemeztük, de csak településtípusok szerint tapasztaltunk szignifikáns eltéréseket. Az általános iskolákban és a szakképzés különböző formáiban azt tapasztaltuk, hogy a községi iskolák átlagosan nagyobb arányban rendeltek tanmeneteket, tanterveket és kézikönyveket, mint a többi település iskolái. A gimnáziumi képzésben a megyeszékhelyek, a szerkezetváltó gimnáziumoknál pedig Budapest áll az élen a megrendelések gyakoriságát tekintve.

A megrendelt könyvek néhány további jellemzője

Mivel az adatbázis aszerint is megkülönbözteti a tankönyveket, hogy újak-e vagy sem, e szempont alapján is elemeztük az iskolák megrendeléseit. Iskolatípusok szerint az általános iskolák használnak a legritkábban új tankönyveket, és őket követik a szerkezetváltó gimnáziumok. A világbanki iskolákban használják a legújabb tankönyveket, átlagosan ott a legnagyobb arányú az újonnan megrendelt tankönyvek száma. Második helyen a gimnáziumok állnak. Emiatt a vegyes iskolatípusok, világbanki iskolák és gimnáziumok, illetve gimnáziumok és szakközépiskolák szintén az új könyveket használók közé sorolhatók.

Településtípusonként nézve azt tapasztaljuk, hogy a kisebb települések iskolái szívesebben próbálkoznak új tankönyvek kipróbálásával, mint a nagyobbak. Kivételt képeznek a világbanki iskolák, amelyek főként Budapesten alkalmaznak új tankönyveket. Megyék szerint nincs lényeges különbség az új tankönyvek felhasználása tekintetében.

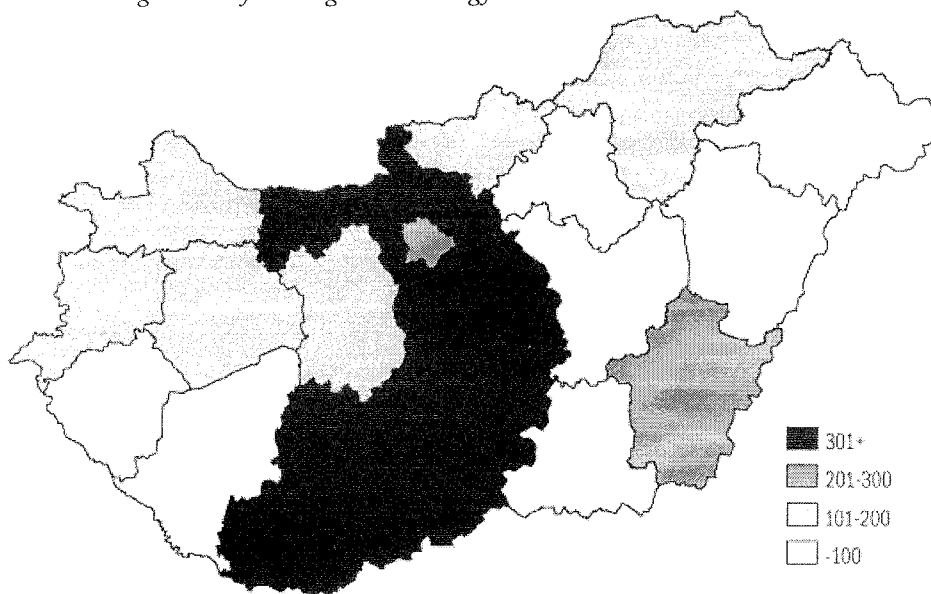
A nat-kompatibilis tankönyvek alkalmazása elsősorban az iskolák típusától függ. Érthető módon az általános iskolákban a leggyakoribb a nat kompatibilis megrendelések száma. Emellett a szerkezetváltó gimnáziumok is nagyobb arányban rendelik ezeket a könyvtípusokat. A szakképző intézmények megrendeléseit átlagosnak tekinthetők, míg a legkisebb mértékben a gimnáziumok és vegyes profilú intézmények (gimnázium és szakközépiskola) tartanak igényt ilyen típusú tankönyvekre.

Az adatbázis ugyan csak a közoktatási tankönyvek megrendelését tartja nyilván, de ezen belül megkülönbözteti a nemzetiségi tankönyveket. Ezek megrendelése is szoros összefüggést mutat az iskola típusával illetve az iskola elhelyezkedésével. Az iskolák típusa alapján az általános iskolák a nemzetiségi tankönyvek legfőbb használói. Második helyen a szerkezetváltó gimnáziumok állnak, de még a gimnáziumokban is jelentős mértékű ezen könyvek megrendelése. A szakképző iskolákban és a vegyes iskolatípusokban csak elszórtan találkozhatunk ilyen tankönyvekkel.

Megyék szerint is jelentős különbségek vannak a nemzetiségi tankönyvek megrendelésében. Az általános iskolákon belül kiugróan magas arányú a Baranya megyei iskolák megrendelése. Emellett Pest, Bács-Kiskun és Tolna megyében jelentős mértékű a nemzetiségi tankönyvek használata. Legkevésbé Szolnok megyében van jelen a nemzetiségi képzés, szintén kicsi az aránya Heves, Csongrád és Somogy megyében. (Az 1. ábra a megyék szerinti nemzetiségi tankönyv megrendelést mutatja az általános iskolákban.)

1. ÁBRA

A nemzetiségi tankönyvek megrendelése megyénként



A gimnáziumi és a szerkezetváltó képzésen belül már csak a megyék harmadában, illetve felében jellemző a nemzetiségi tankönyvek használata. A gimnáziumi képzésen belül is Baranya megye áll az élen, Budapest pedig a második helyen. A szerkezetváltó gimnáziumok között viszont Budapest jelentősen kiemelkedik a többi régió közül.

A nemzetiségi oktatáson belül azt is megvizsgáltuk, hogy milyen nyelvkönyveket rendelnek az iskolák. Az általános iskolákban a nemzetiségi nyelvkönyvek kétharmada német. Tolna, Veszprém és Fejér megye nemzetiségi tankönyvrendelése szinte kizárólag csak német nyelvkönyvekből állnak, de szintén jelentős mértékű Budapest és Baranya megye megrendelése is. A megrendelések alapján a német után a nyelvek rangsorát a szlovák és a horvát követi. Negyedik helyen a cigány kultúra tantárgy áll. Ezt követik a román és a szerb nyelvkönyvek, míg a legkisebb számú a szlovén nyelvkönyvek megrendelése. Ez a sorrend egyébként – az OM adataival összevetve – meg-egyezik a nemzetiségi nyelvet tanulók számával.

Megyék szerint a szlovák nyelvkönyveket legnagyobb arányban a Békés, Nógrád és Komárom megyei iskolák rendelik; a horvát nyelvkönyveket pedig a baranyai és Bács-

Kiskun megyei iskolák. A román nyelvkönyveket Békés és Hajdú-Bihar, míg a szerb tankönyveket Csongrád megye iskolái rendelik a legnagyobb arányban.

A cigány kultúra tankönyveit Szabolcs-Szatmár és Borsod megye iskolái rendelik a leggyakrabban, bár Borsodban a szlovák nyelvkönyveket rendelő iskolák száma több mint kétszer akkora, mint a cigány tankönyvéké. Szintén jelentős Somogy és Zala megye iskoláinak megrendelése is.

A cigány tanulók számáról hivatalos statisztika legutoljára 1993-ban készült. Ezek az adatok azt mutatták, hogy a cigány tanulók aránya átlagosan Borsod, Somogy, Nógrád, Szabolcs és Baranya megye általános iskoláiban a legmagasabb. A két adatsor tehát nem teljesen fedi egymást, a Nógrád és a Baranya megyei iskolák nem a tanulói összetételük arányában rendelnek cigány tankönyveket. Emellett ha még azt is megvizsgáljuk, hogy mekkora a nemzetiségi oktatásban tanulók illetve a cigány tanulók száma, akkor azt az eredményt kapjuk, hogy még az 1993-as adatok és a jelenlegi nemzetiségi oktatásban részesülő tanulók száma között is majdnem háromszoros az eltérés, vagyis háromszor több cigány általános iskolás volt már 1993-ban, mint amennyi a nemzetiségi oktatásban tanulók jelenlegi száma. Tehát a nemzetiségi oktatáson belül a tankönyvrendelések számát tekintve a többi nyelvhez képest feltűnően alulreprezentált a cigány tankönyvek megrendelése.

Nyelvenként elemezve a nemzetiségi tankönyvrendelést azt tapasztaltuk, hogy a német nyelv, mint rejtett idegen nyelvi képzés uralja a nemzetiségi oktatást. Ha ettől eltekintünk, akkor térképünk kissé átalakul, mivel a legnagyobb számú megrendelést Békés, Nógrád, Bács-Kiskun és Pest megye iskolái adják.

Piaci részesedés

Azt is megvizsgáltuk, hogy mekkora a kiadók részesedése az összes megrendelésből (524 138 megrendelés volt a vizsgált tanévben). A megrendelések több mint felét (54%) a Nemzeti Tankönyvkiadó elégítette ki. A tankönyvpiac liberalizálása óta ugyan tíz év telt el, mégis ez a kiadó maradt a piacvezető. A legnagyobb kiadó piaci részesedése szoros összefüggést mutat az iskolatípusokkal. Piaci részesedése leginkább az általános iskolákban csökkent, ahol egyharmad alá esett vissza. Az átlagtól szintén valamivel alacsonyabb a részesedése a szerkezetváltó gimnáziumokban. Átlagosnak tekinthető a szakképző intézményekben, viszont átlag fölötti a gimnáziumokban. Tehát az újonnan létrejött kiadók leginkább a legnagyobb piacot jelentő általános iskolákat célozták meg és hódították el a Nemzeti Tankönyvkiadótól. A ma jegyzett 196 kiadó közül az általános iskolák megrendeléseinek túlnyomó többségét (82%-át) négy kiadó (Nemzeti Tankönyvkiadó, Műszaki Kiadó, Apáczai Kiadó, Mozaik Kiadó) elégíti ki. Ez azt jelzi, hogy a megsokszorozódott kiadói létszám ellenére csak néhány kiadó tudja felvenni a versenyt a Nemzeti Tankönyvkiadóval. A három új kiadó közül az Apáczai Kiadó részesedése hasonló a Nemzeti Tankönyvkiadóhoz, a másik kettő jóval alacsonyabb (mindkettő 10% körüli).

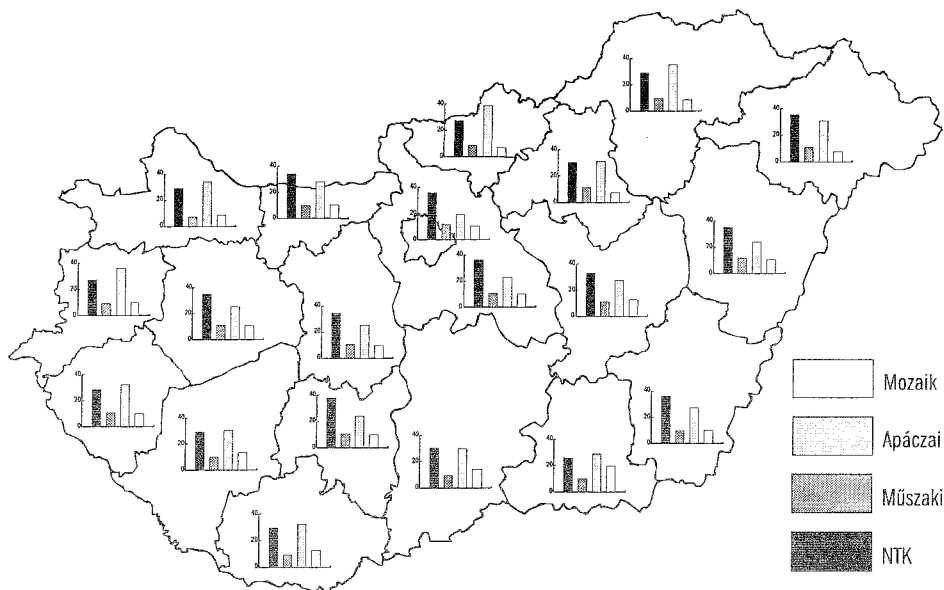
A többi iskolatípusban nem összpontosult ennyire a tankönyvforgalmazás. A Nemzeti Tankönyvkiadó vezető szerepét egyetlen kiadó sem veszélyezteti igazán, mivel több új kiadó között oszlanak meg a tankönyvrendelések. A már az általános iskolák-

nál említett három kiadó mellett, a gimnáziumi és szerkezetváltó gimnáziumi képzésen belül a Krónika-Nova, a szakképzésen belül pedig a Konsept-H Kiadó bír jelentős szereppel. Emellett az idegen nyelvkönyveket kiadó cégek is számottevő részesedést szereztek.

Az iskolatípusokon kívül a megrendelések aránya megyék szerint is különböző. Iskolatípustól függetlenül a Nemzeti Tankönyvkiadó részesedése Csongrád, Bács-Kiskun és Nógrád megyében a legalacsonyabb, Békés, Szabolcs és Szolnok megyében viszont az országos átlag feletti. Az általános iskolákon belül a négy kiadó részesedését vizsgálva azt tapasztaltuk, hogy a Műszaki Kiadó közel hasonló arányban van jelen az összes megyében. Ezzel szemben a Mozaik Kiadó aránya megyék szerint erősen változó. Pl. Csongrád megyében az összes megrendelés egyötödét, míg más megyékben (pl. Nógrád, Heves, Szabolcs) ennek csak töredékét értékesíti. Az Apáczai Kiadó a legnagyobb vetélytársa a Nemzeti Tankönyvkiadónak. Ezt jelzi, hogy jó néhány megyében meg is előzi a Nemzeti Tankönyvkiadót. A megyék szerinti részesedés mértéke valószínűleg a kiadók elhelyezkedésével is összefügg, hiszen az Apáczai és a Mozaik is vidéki központtal rendelkezik. A Mozaik – az adatbázis címjegyzéke szerint – Csongrád megyei, feltehetően ezzel magyarázható ottani erőteljes térhódítása. Az Apáczai Kiadó viszont Vas megyei és ebből a megyéből származik a legtöbb megrendelése is. Emellett ezzel magyarázható az is, hogy a Nemzeti Tankönyvkiadó székhelyére, Budapestre és Pest megyébe egyik vidéki kiadónak sem sikerült igazán betörnie. (A kiadók megyék szerinti részesedését a 2. ábra mutatja.)

2. ÁBRA

A négy nagyobb kiadó részesedésének megyénkénti megoszlása



Összegzés

A tankönyvkiadás liberalizálását követően többszörösére duzzadt a tankönyvkínálat és vele párhuzamosan a kiadók száma is. Ma tizenhétszer több könyv szerepel a tankönyvjegyzékben, mint 1991-ben és a korábban egyetlen Nemzeti Tankönyvkiadón kívül jelenleg 195 cég vesz részt a tankönyvforgalmazásban.

A tankönyvkínálat szerkezetét több dolog is befolyásolja: az oktatási reform folyamata, az iskolai innováció, valamint a kiadók üzleti stratégiája. Legelsőként a nyelvkönyvek piacán – különösen az angol területén – történt robbanásszerű változás. Az iskolatípusok szerinti elemzés pedig azt mutatta, hogy az általános iskolai képzésben a leggazdagabb a tankönyvkínálat. Ez azzal is összefüggésben áll, hogy a kiadók leginkább ezt a legnagyobb piacot jelentő iskolatípust célozták meg.

Habár a kiadók száma többszörösére emelkedett, az általuk forgalmazott tankönyvek száma alapján csupán a kiadók egyötöde számít meghatározónak a piacon. A kiadók megrendeléseinek elemzése azt mutatta, hogy a cégek mind képzési típus mind tantárgyak szerint specializálódtak. A Nemzeti Tankönyvkiadó dominanciája még mindig érzékelhető mind a tankönyvkínálat mind a megrendelések mértékében. Részesedése a középfokú képzésben a legnagyobb, mivel az általános iskolák megrendeléseinek jelentős részét már az új kiadók elégítik ki.

FEHÉRVÁRI ANIKÓ

IRODALOM

- NAGY PÉTER TIBOR (1994) Tankönyvpolitika a kilencvenes években. *Educatio*, No. 4.
- GYÖRGYI ZOLTÁN (1994) Tankönyvpiac. *Educatio*, No. 4.
- VÁGÓ IRÉN (1997) Tankönyvek és taneszközök. Háttér tanulmány a Jelentés a magyar közoktatásról 1997-hez.
- TOMPA KLÁRA (1997) Taneszközjegyzék a Nemzeti Alaptanterv tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 11.
- Statistikai Tájékoztató. Alapfokú Oktatás, Középfokú Oktatás*. Bp., Oktatási Minisztérium, 1993., 1999.
- TÖRÖK BALÁZS (2000) *Diákok számítógéphasználati szokásai*. Bp., Oktatókutató Intézet. (Kézirat)

ILLETÉKTELEN BEAVATKOZÁS VAGY SZÜKSÉGES SEGÍTSÉG?

MIÓTA CSAK TERVSZERŰ OKTATÁS FOLYIK a világon, az iskolai oktatás fenntartóinak és irányítóinak (állam, tartományok vagy egyházak) deklarált vagy látens oktatáspolitikája igen változatos módon igyekezett, és törekszik ma is meghatározni vagy befolyásolni az iskolai tananyagot közvetítő tankönyveket. E törekvés a tankönyvek szellemiségére, tényanyagára, módszereire, megjelenési formájára, valamint terjesztésére és árára egyaránt vonatkozhat. Az oktatáspolitikai befolyásolás (támogatás? beavatkozás? szerepvállalás?) mértéke, minősége, működési mechanizmusa igen változatos, többnyire a következő módon, eszközökkel valósulhat meg:

- a) Jogi szabályozás révén, törvényekkel, párthatározatokkal, minisztériumi rendeletekkel, szabályzatokkal, tehát gazdaságon kívüli, „direkt” eszközökkel.
- b) Kötelező, de legalábbis figyelmen kívül nem hagyható állami tantervekkel, illetve (vizsga)követelményekkel.
- c) Gazdasági hatásokkal, anyagi erőkkal.
- d) Indirekt módon, áttételekkel, a tankönyvkészítésben közrejáró legkülönbözőbb „tényezők” befolyásolása révén.

A *jogi szabályozás* is többféle lehet: részleteket is meghatározó, szigorúan kötelező vagy szakmai jellegű, alternatívákat is felkínáló. Diktatúrák idején a hatalom brutálisan, gyorsan, a szakmaisággal mit sem törődve diktál a tankönyvügyben is. Úgy vélem, itt most nem szükséges részletesen bemutatnom, magyaráznom, hogy az egykori oktatáspolitikai párthatározatok (például 1949-ben) milyen radikálisan és gyorsan „intézkedtek”. (Például „leváltották” az alig néhány hónapja megjelent Kodály Zoltán – Ádám Jenő-féle énekeskönyveket.) Később, például a 72-es párthatározatok hatására, bizonyos szakmai megalapozottsággal, (helyenként nem is rosszul) foglalkoztak a tankönyvügy problémáival, fogalmazták meg az oktatáspolitikai kívánalmait. A párthatározatok azután az állami törvények, minisztériumi szabályzatok paragrafusaiban éltek és hatottak tovább. Oktatási törvények természetesen demokráciákban is születnek és kötelezőek, még ha egyes liberális országokban az állami oktatáspolitikai alig észrevehetően, illetve áttételesen játszik szerepet a tankönyvügyben.

A tankönyvrendeletek, jóváhagyási szabályzatok egyébként világszerte immár évszázadok óta részletesen előírják a tankönyvi jóváhagyás kritériumait, feltételeit, noha azok tartalmi kérdéseit általában a tantervekre bízzák. Ám jogos a kérdés: ki alkotja, fogadja el, vezeti be a tanterveket?

A *tanterv és a tankönyvek* viszonyát tanulmányok, könyvek sokasága tárgyalja szakirodalmunkban, neves tantervelméleti szakembereink kitűnő munkái valószínűleg

ismertek Olvasóink előtt.¹ Akár az „előíró”, a „követő”, de akár a „rugalmas”, illetve a „kölcsonösen egymásra ható” tanterv-tankönyv viszony valósul is meg, a céltudatosan átgondolt alap, keret vagy helyi tantervek megalapozzák, befolyásolják a tankönyvkészítés és -használat munkáját, a tanterveket pedig a többé-kevésbé tudatos oktatáspolitikával rendelkező állami szervek hagyják jóvá, rendelik el, így a tanterveken keresztül is érvényesíthetik oktatáspolitikai szándékaikat.

A *gazdasági-anyagi befolyásolás* az alapvetően piaci körülmények között (pozitív megfogalmazásban szerepvállalás, segítség) igen sokrétű lehet a tankönyvek előállításának és terjesztésének teljes állami felvállalásától, tehát a „tankönyvellátástól” kezdve a vásárlói ártámogatásig. Tankönyvfejlesztési pályázatokkal, bizonyos kategóriák (például a tartós tankönyv, alacsony példányszámú tankönyvek) fokozott támogatásával, kedvezmények adásával vagy megvonásával igen sokféle módon lehet befolyásolni a tankönyvpiacot is.

Az „*áttételes*”, *indirekt* befolyásolási formáknak, lehetőségeknek se szeri se száma. A tankönyvi szakirodalomban jó néhány munka szól arról, hogy a tankönyvkészítést több tucatnyi tényező befolyásolja.² Csupán néhány kiemelten fontos közülük: a társadalom fejlettsége, rendszere, ideológiája, a tantárgyak mögötti „háttértudományok” eredményei, a pedagógiai, pszichológiai, logikai követelmények, a nyelvi és vizuális kommunikáció kritériumai, szubjektív és objektív tényezőcsoportok stb. A politika, ezen belül az oktatáspolitiká pedig e tényezőkön át is árad, s indirekt módon is befolyásolja a „tankönyvírás nehéz mesterségét”.

A különféle tényezők, erők hatására létrejött tankönyvvilágnak átfogó, alapvető modelljei is leírhatók. A leggyakoribb három, jól elkülöníthető modell a következő:

1. A *központi (állami) tankönyvellátás*, amelyben állami kiadók az állam szervezeteinek (minisztériumainak, azok háttérintézményeinek) anyagi és szellemi meghatározottságában valósul meg a tankönyvek (többnyire egyetlen tankönyv) írása, kiadása és terjesztése egyaránt. Ez a totális tankönyvellátás távolból igen gazdaságosnak (szellemi és anyagi erők takarékoságának) tűnik, valójában azonban fejlődésképtelen, mivel nincs serkentő versengés, választék és választhatóság, csak egyre szürkébb és silányabb, noha kétségtelenül olcsó, a használóknak esetleg ingyenes „egyentankönyv”. Állami tankönyvellátás volt és van a szocialista rendszerű, illetve a fejletlen országokban, de ehhez közelítenek néhány jóléti országban is, ahol a tankönyveket ingyenesen kapják használatra a tanulók, elsősorban az elemi iskolák alsó osztályaiban.

2. Teljesen *szabad tankönyvpiac*. Az állam alig foglalkozik az oktatás eszközeivel, tankönyveivel, azok kimunkálását, kiadását és terjesztését rábízza az egymással versengő, üzleti alapon dolgozó kiadókra. A használók a siker vagy sikertelenség alapján döntenek el, hogy mely tankönyvek maradhatnak, melyek szűnnek meg – mivel nem rendelik őket. A tanárok tankönyvválasztása ugyanis teljesen szabad. A tankönyvpiac-

1 Elsősorban Ballér Endre, Báthory Zoltán, Nagy József, Szebenyi Péter felsorolhatatlanul számos, kitérő tantervelméleti munkáira gondolok.

2 Egy a sok közül, de talán a legtöbb tényezőt foglalja össze Karlovitz János: *A tankönyvkészítés tényezői* c. tanulmánya, amely több helyen is napvilágot látott. *Tantárgypedagógiai Napok*. Szerk. Z. Orbán Erzsébet és Karlovitz János. OPI, Budapest, 1986. 53–66. p. *Pedagógiai Szemle*, 1987/1. sz.

con a könyvek ára is piaci, azaz magas, ezen némileg a tankönyvek csökkentett áru továbbadása, újrafelhasználása enyhíthet. Szabad tankönyvpiac van a legtöbb európai országban, például az Egyesült Királyságban vagy a skandináv országokban, ahol az állam még közvetve sem szól bele a tanárok szabad tankönyvválasztásába.

3. A *szabályozott tankönyvpiac* formájában igyekeznek az első két modell egyes jó elemeit átvenni, vegyíteni. Azaz a piaci körülmények alapvetően adottak, ám az állami oktatáspolitikai befolyásolás is megvan. Hogyan lehetséges ez? Először is tantervi szabályozással, azaz központi tantervek (alaptanterv, kerettantervek, mintatantervek) kiadásával. Másrészt – és legdöntőbben – központi (minisztériumi) tankönyvi jóváhagyással, harmadrészt pedig pénzügyi eszközökkel.

A tankönyvfejlesztés a kiadói műhelyekben történik, a kiadást versengő és választékot kínáló kiadók folytatják. A létrehozott munkák azonban szakmai-oktatáspolitikai szűrőn mennek keresztül, jóváhagyási procedúra végső döntése szerint nyilvánítatnak hivatalos tankönyvvé. A terjesztést egyes országokban (például hazánkban is) maguk a kiadók végzik, másutt egységes állami vagy privát terjesztői hálózat közvetít a kiadók és a felhasználók között.

A minisztérium a jóváhagyott tankönyvek közzétételéről is gondoskodik, hivatalos tankönyvjegyzékeket ad ki, a pedagógusok ennek alapján választhatnak a kínálatból. A szabad tankönyvválasztást elsősorban szakmai mozzanatok befolyásolják. A szülők beleszólása egyelőre meglehetősen csekély.

A tankönyv megkülönböztetett „termék”, különféle kedvezményekben részesül: alacsony vagy 0 százalékos áfakulcs, bizonyos kategóriák állami támogatása, fogyasztói ártámogatás stb. Közvetlen állami támogatást kaphatnak a kis példányszámú gyógypedagógiai és nemzetiségi tankönyvek, illetve pályázatok révén a szükségessé vált, ám költséges új fejlesztések. A szabályozott tankönyvpiac legjellegzetesebb „intézményéről”, a *tankönyvi jóváhagyásról* érdemesebb bővebben beszélni.

Az első kérdés: *mi is a tankönyvjóváhagyás?* A kiadók vagy szerzők által tankönyvként felkínált munkák: könyvek vagy kéziratok „hatósági” minősítése, elfogadása, tankönyvvé nyilvánítása, illetve tankönyvként történő iskolai „bevezetése”. Természetesen a nem megfelelő munkák jóváhagyásának elutasítása, illetve átdolgoztatása is lehetséges.

A jóváhagyást állami főhatóság: az oktatási minisztérium vagy annak megbízott háttérintézménye, bizottsága adja, de léteznek egyházi tankönyv-jóváhagyó bizottságok, avagy regionális (területi, fővárosi stb.) tankönyvengedélyezők is. A jóváhagyási procedúra során a hatóságok független szakértőkkel (esetleg kipróbálókkal) vizsgáltatják meg és véleményeztetik, bíráltatják a benyújtott könyveket és/vagy kéziratokat. A jóváhagyók (általában az oktatási minisztérium vezetői) a véleményezők, illetve bizottságok szakmai minősítése alapján hozzák meg döntésüket a jóváhagyási kérelem elfogadásáról vagy elutasításáról. A szakmai minősítést általában előre meghatározott szempontrendszer alapján készítik el.

A jóváhagyók a procedúra záró akkordjaként évente egy vagy több alkalommal közzéteszik, nyilvánosságra hozzák a jóváhagyott munkák, immár a hivatalosan is

tankönyvnek tekinthető és választható munkák jegyzékét, amelyből az iskolai pedagógusok kiválaszthatják a számukra leginkább megfelelőket.

A második kérdés: *szükség van-e tankönyvi jóváhagyásra*, annak procedúrájára, vagyis „mire jó” mindez? Válaszom röviden: a minősítő procedúrára és tankönyvvé nyilvánításra azért van szükség, hogy már az iskolai „bejárat” előtt biztosítható legyen a tankönyvek megfelelő színvonala. Vagyis ne kínálhassanak a felhasználóknak „tankönyvként” tartalmukban vagy kivitelezésükben nem megfelelő, alacsony színvonalú munkákat a kiadók vagy terjesztők. A minőség biztosításának szempontjából nagyon is fontos az előzetes „szűrés”, rostálás, legalább alap- és középszinten. (A felsőoktatásban az autonóm intézmények döntenek el: miből tanuljanak a hallgatók.). A jóváhagyási procedúra során „kiszűrhető” és kivehető a rendszerből az időközben elévült, újabb kiadásukban minőségileg hátrányukra változtatott (rontott), avagy esetleg már nem forgalmazott iskolai könyvek.

Hogyan válhat egy könyv tankönyvvé? Ez országonként eltérő.³ Sok helyen (pl. az Egyesült Királyság, Dánia, Svédország) egyszerűen úgy, hogy a kiadó tantervre épített tankönyvként bocsátja ki, s a pedagógusok megfelelőnek tartván megrendelik. Tehát nincs előzetes állami kontroll, jóváhagyási procedúra, miniszteri jóváhagyás. Másutt (mint például Ausztriában, Németország egyes tartományaiban, Lengyelországban, Magyarországon és sok más országban) a jóváhagyási procedúrán megfelelt, javasolt munkákat a miniszter (vagy megbízottja) fogadja el, nyilvánítja tankönyvvé, engedélyezi vagy „bevezeti” iskolai használatát. A hatósági jóváhagyás tényét általában feltüntetik a tankönyv címnegyedében, a tankönyvvé nyilvánított munkák fölkerülnek a hivatalos (minisztériumi) tankönyvjegyzékre.

Hogyan történik a tankönyvek minősítése és jóváhagyása az egyes országokban? Először néhány olyan országot pásztázunk át, ahol teljesen szabad tankönyvpiac valószínűleg meg, nincs állami tankönyvi jóváhagyási procedúra sem.

Az Egyesült Királyságban nincs hivatali (minisztériumi) tankönyvjóváhagyás, a vállalkozók biztosítják a szakértelmet és a fejlesztés finanszírozását, de együttműködnek az oktatási rendszer szervezeteivel. A Tankönyvkiadók Tanácsa (a Kiadók Társaságának egyik szervezete) készíti jegyzéket a kiadókról és kiadványokról. A nagy példányszámú könyvek (olvasókönyvek) tesztelését a kiadók végzik, gyakran a szerzők segítségével. Ez többnyire azt jelenti, hogy a tankönyvet az iskolai gyakorlatban próbálják ki. A tanári kézikönyveket és más segédleteket ugyancsak tesztelik. A kiadói jogokat a kiadók „megegyezése” alapján rendezik. A tanároknak joga van ahhoz, hogy az általuk jónak ítélt tankönyveket válasszák, ebbe sem az állami, sem a helyi hatóságok nem szólnak bele.

Belgiumban is teljesen szabad a tankönyvkiadás, állami (minisztériumi) tankönyvjóváhagyás nincs. A kiadók bizottságokat hoznak létre tanfelügyelőkől, egyetemi

3 A külföldi helyzetkép megrajzolásában legfontosabb forrásaim voltak: *Textbooks in the Developing World. Economic and Education*. (The World Bank, Washington, 1989) több tanulmánya, elsősorban Peter H. Neumann és Harriet Tyson-Bertsein munkái, valamint Benedek Mihály: *A szomszéd kertje... avagy a tankönyvi jóváhagyás külföldön. Tankönyvjelző*, 1999/12. sz. 14–15. p.

tanárokból és gyakorló pedagógusokból. E bizottságok értékelik a tanterveket, tervezik a tankönyveket. A készülő tankönyveket kipróbálják, tesztelik, s beválás – és a gyakorló pedagógusok kedvező véleménye – híján nem vezetik be. Addig íratják, javíttatják a szerzőkkel, amíg megfelelő nem lesz. Ha szükséges, újabb szerzőket „dobnak be”, voltaképpen közös (team)munka folyik. Nincs szerzőképzés, hiszen senki sem született szerző – vallják. A belső elfogadás feltételei közé tartozik a nevelési és tudományos megfelelőség mellett a könnyű olvashatóság, amelyet a stílus mellett a megfelelő tipografizálás, elrendezés, a kifejező ikonográfia is elősegít, de fontos a méltányos ár is.

Franciaországban, Írországban, Svédországban sincs hivatalos, minisztériumi jóváhagyás és tankönyvlista, a kiadók maguk bonyolítják a híradást a választható tankönyvekről és a megrendelést. A terjesztést egy központi hálózaton keresztül bonyolítják.

A következőkben olyan országok gyakorlatába tekintünk bele, amelyek céltudatos, szabályozott tankönyvi jóváhagyási procedúrát bonyolítanak le, ennek végeredményeként történik a tankönyvek elfogadása és iskolai bevezetése.

Az Amerikai Egyesült Államok 52 államából 22 „jóváhagyó”, a többi „nyitott terület”, ahol bármelyik jóváhagyó államban kiválasztott és engedélyezett tankönyvállományból meríthetnek, választhatnak a helyi hatóságok, iskolák. A legjelentősebb „jóváhagyó állam”: *California, Texas és Florida*. Választott és kinevezett bizottságok döntenek, ezek tetszését kell elnyerni, mert egy elutasítás tönkre tehet egy kiadót. A legtöbb „jóváhagyó” államban vagy független Jóváhagyó Bizottságot, vagy kinevezett állami hivatalnokokat bíznak meg a tankönyvjóváhagyási procedura lebonyolításával. Ezek tagjai többnyire pedagógusok, de helyet kaphatnak bennük a szülők képviselői is. A bizottságok megkövetelhetik, hogy a kiadók még megjelenés előtt átadják kézírataikat. Módosításra kötelezhetik a kiadót, ha nem tetszik nekik egy részlet. Civil szervezetek (például a nők egyenjogúságáért küzdő, vagy természetvédő egyesületek, mozgalmak) is beleszólnak a tankönyvek alakításába, kikövetelhetik saját nézőpontjuk érvényesítését.

Miután az állami bizottságok meghatározzák az egy-egy tantárgyban megrendelhető tankönyveket, kialakítják a tankönyvlistát, amelyből az egyes körzetekben, illetve a „nem jóváhagyó” államokban – egy újabb, de lényegesen egyszerűbb „procedúra” keretében – kiválasztják a legmegfelelőbbeket. Az állami és a helyi tankönyvválasztó (jóváhagyó) bizottságok egyaránt reménytelenül nagy feladattal néznek szembe. Ugyanis nem önmagában a tankönyvek kérdésében kell dönteniük, hanem a tankönyvekkel együtt felkínált kísérőanyagok ügyében is. A kiadók ugyanis a tankönyvekkel együtt különféle munkafüzeteket, térképeket, audio-vizuális tanulói segédleteket, valamint tanári kézikönyveket, a szülőknek szóló útmutatókat és mintafeladatokat is csatolnak tankönyveikhez. Egész taneszköz-családokat, sőt oktatási programokat kínálnak, amelyek közül igen nehéz választani, a különféle anyagok zavarba ejtően hosszú sorát kell átnézni, megvizsgálni, amely több hetes koncentrált elemzést igényel.

Lengyelországban a kiadók a fontosnak tartott kiadványokat beküldik a minisztériumba. Itt két bíráló minősíti a könyvet, az két pozitív bírálat esetén felkerül a minisztériumi listára, amely évente egyszer jelenik meg.

Észtországban a minisztériumba beküldött kéziratához mellékelni kell egy bíráló véleményét, a másik bírálót a minisztérium jelöli ki. Két pozitív bírálat esetén a tankönyv négy évre fölkerül a minisztériumi listára. A rendelést a kiadók bonyolítják, a tankönyv ingyenes, de év végén vissza kell adni.

Németországban tartományonként, *Svájcban* kantononként változik az oktatási rendszer és a tankönyvügy. Németországban általában három bíráló olvassa el a jóváhagyásra benyújtott munkát, egy minisztériumi tisztségviselő, egy tanár és egy felkért, független szakértő. Három-hat hónap alatt születik döntés arról, hogy elfogadják-e tankönyvnek a kéziratot vagy sem, illetve milyen módosításokat kérnek. A jóváhagyás nyolc évre szól. A kiadók nagyon ügyelnek arra, hogy alaposan megismerjék és teljesítsék azokat a szempontokat, amelyeknek alapján a jóváhagyás történik, hogy a tankönyvek megfeleljenek a tantervi követelményeknek. Tankönyvlista van, a kiadók csak minősített könyveket forgalmaz(hat)nak.

Németország tartományaiban a kultuszminisztérium jóváhagyása szükséges ahhoz, hogy az iskolai használatot engedélyezzék. A jóváhagyási procedura tartományonként eltérő, azaz minden könyvet minden tartományban újra el kell fogadtatni.

Ausztriában ugyancsak bizottságok segítségével folyik a tananyagok jóváhagyása. Érdekesség, hogy a kiadók és a szerzők a tankönyvrendeletnek megfelelően meghívást kapnak a bizottsági ülésekre, ahol esetenként tisztázzák a módszertani problémákat. A jóváhagyó bizottságok számára a véleményezés határideje négy hónap, szükség esetén ez további két hónappal meghosszabbítható. Az 1974 óta életben lévő szabályzat fontos kritériuma, hogy „feleljen meg a tankönyv nehézségi szintje a tanulók felfogóképességének, érdeklődésének, legyen adekvát a szükségletekkel és lehetőségekkel”. Néhány további kritérium: feleljen meg a tantervnek, biztosítsa az aktivitást és az öntevékenységet, legyen tárgyában (tudományosan) korszerű, vegye figyelembe az osztrák sajátosságokat, legyen jó a nyelvi megformálás, legyen célszerű.

Romániában a kiadóknak az évente meghirdetett versenytárgyalásra kell benyújtaniuk készülő tankönyveik kéziratait (a könyv legalább egynegyedét elkészült állapotban). A bírálók a művek árkalkulációja és előre meghatározott minőségi szempontok alapján évfolyamonként és tantárgyanként mindössze három könyvtervet fogadnak el. Kötelező kritérium, hogy a tankönyv 95%-a feleljen meg a tantervi előírásoknak. A jóváhagyás öt évre szól.

Végül vannak olyan országok (például *Kína, Vietnám, Kuba*), ahol nincs szükség jóváhagyásra, pontosabban a tankönyvi jóváhagyás merő formalitás, hiszen egyetlen állami tankönyv készül egy-egy tantárgyhoz.

Tankönyvjóváhagyás Magyarországon – a múltban

A második világháborút követő időkhöz hazánkban is a „nyugati szisztéma” szerint zajlott a tankönyvek kiadása, jóváhagyása, iskolai megrendelése és terjesztése. Vagyis a hivatásos és alkalmi kiadók tarka választékot kínáltak az iskolák pedagógusai és diákjai számára. Némileg behatároltan⁴ a tantestületek dönthettek abban, hogy mely

⁴ Az egyházi iskolákban például kényesen ügyeltek arra, hogy a saját felekezetiük által kiadott tankönyvekből tanítsanak, állami, de különösen más felekezeti tankönyveket igen ritkán választottak.

tankönyvet kívánják használni. Ám egy könyv csak úgy válhatott tankönyvvé, ha hatósági (minisztériumi, egyházhatósági) jóváhagyást nyert, s fölkerült a hivatalos tankönyvlistára.

A hatósági elfogadást, jóváhagyást igen komolyan vették, erről tanúskodik a következő idézet az Organisationsentwurfból:

- „1. Egyetlen olyan tantárgyat sem szabad jóváhagyott tankönyv használata nélkül tanítani, amelyhez már van engedélyezett tankönyv.
2. Mivel ugyanazt a tárgyat sokféle módon lehet feldolgozni, nem követelmény, hogy ahhoz minden gimnáziumban ugyanazt a tankönyvet használják.
3. A világos és szabatos tárgyalás általános követelményén túl azonban minden tankönyvnek két fontos feltételt kell teljesítenie, hogy alkalmas legyen iskolai használatra. Egyrészt valóban magában kell foglalnia és ki kell fejtenie az általánosságban felvázolt tantervet, másrészt pontosan s lehető szabadsággal azt kell tartalmaznia, vagy kiemelnie, aminek biztos tudását, illetve teljesítését a tanuló kötelességének kell, hogy érezze...
4. A tankönyveket az Oktatási Minisztérium hagyja jóvá.
5. Minden tanárnak tartania kell magát a bevezetett tankönyvhöz, nem abban az értelemben, hogy óráin magát a tankönyvet adja elő, hanem hogy azt előadásai révén a tanulóknak otthoni ismétlés céljára igazán használhatóvá tegye.”⁵

Mészáros István – többször hivatkozva Klamarik János összefoglaló könyvére – „Tankönyvválasztás a régi iskolában” c. cikkében ismerteti a tankönyvjóváhagyás és iskolai tankönyvválasztás egykori folyamatát.⁶

A jóváhagyás 1871-től az Országos Köznevelési Tanács, mint a kultuszminiszter hivatalos tanácsadó szervének egyik fontos feladatává vált. Az OKT-nak a beérkezés nyomán legfőbb 3 hónap leforgása alatt kellett a benyújtott munkákról bírálatot és előterjesztést készítenie, a köznevelési minisztérium félélénte (június és december hónapban) teszi közzé a jóváhagyott (a korabeli rendelet szövegének szóhasználatával élve az „ajánlott” és „megengedett”) tankönyvek listáját (a tankönyvjegyzéket), a pedagógus testületek ennek alapján választhatják ki az iskolájukban használandó könyveket.

A dualizmus korának tankönyvjóváhagyási gyakorlatáról Heinrich Gusztáv tollából származó írásból kaphatunk még plasztikus képet:

„A minisztérium a benyújtott könyvet, a szerző jelentésével együtt egy kiváló szakférfiúnak adja ki, aki beható jelentésben vizsgálata tárgyává teszi, hogy az új tankönyv a) nem tartalmaz-e állam- vagy alkotmányellenes, illetőleg a vallás-erkölcsi nevelés szellemébe ütköző tanokat; b) megfelel-e az illető iskola (illetőleg iskolák) tantervének, c) áll-e a tudomány színvonalán; d) feltűntet-e és vajon mennyiben haladást az azonos rendeltetésű, már engedélyezett tankönyvekkel szemben. e) Nem esik-e kiállítás és ár szempontjából kifogás alá.”⁷

⁵ Az ausztriai gimnáziumok és reáliskolák szervezeti terve (Organisationsentwurf). Ford. Schaffhauser Ferenc. Sajtó alá rendezte: Horánszky Nándor. OPI, Budapest, 1990. (A tantervelmélet forrásai 12.) 57. p.

⁶ Mészáros István: Tankönyvválasztás a régi iskolában. *Köznevelés*, 1988/25. sz. 15–16. p.

⁷ Heinrich Gusztáv: A tankönyvek engedélyeztetéséről. *Magyar Paedagógia*, 1895, 616–617. p.

A „Miniszteri szabályzat a tankönyvek engedélyezéséről” c. dokumentum szövege – többek között – a *Magyar Paedagógia* 1896. évfolyamának 49–52. lapján található. Ma is mintaszerű lehet számunkra lényegre törő, tömör és velős tartalma, megfogalmazása, ezért érdemes felidéznünk néhány pontját (az eredeti helyesírás, írásmód szerint):

„A véleményezés engedélyezés esetében két fokozatban állapítható meg: a) általános használatra engedélyezhető az oly könyv, mely a követelményeknek általában megfelel, b) egyes tanintézetek használatára megengedhető az oly könyv, mely szintén megfelel, de ezenkívül helyi (pl. tannyelvi) viszonyokat, vagy más körülményeket tart szem előtt. A véleményben világosan kitüntetendő az is, vajon a könyv tankönyvül, vagy segédkönyvül, avagy csak a gymnasiumokban, vagy csak reáliskolákban és ez intézetek mely osztályaiban használható?

A könyv ügyében végleg a közoktatásügyi minister határoz, ki a könyv engedélyezését a felterjesztő tanintézetnek, valamint a többi tanintézetnek is a tankerületi főigazgatóságok útján rendeletileg azonnal tudomásra hozza, s időnként az engedélyezett tankönyvek jegyzékét közzé is teszi. Az engedélynek mind megadása, mind pedig megtagadása esetében, a közoktatásügyi minisztérium a bírálatok névtelen másolatait miheztartás végett a felterjesztő tanintézetnek megküldi

Az engedély mindig csak egy kiadásra szól...

Ha az új kiadás lényegesen változott, a felterjesztés, megbírálás és engedélyezés iránti eljárás olyan, mint az új könyveknél.”

A tankönyvügy, a tankönyvjóváhagyás éles kritikája a procedura bevezetésének kezdetei óta jelen volt a sajtóban. Varga Ottó például így kesergett:

„Leülni és 2–3 hónap alatt összeütni egy tankönyvet, úgy látszik, hogy a tankönyv-írás dolgában ez a szabály minálunk. Leülni és 2–3 óra alatt (egy csomó előítélettel) átforgatni, átnézni és érvényes ítéletet mondani fölötte: úgy látszik, hogy a tankönyvbírálatra, könyvismertetésre nézve az a másik általános szabály minálunk.”⁸

A tankönyvi jóváhagyás kritikájára reagált Berzeviczy Albert miniszter az Országgyűlés 1904. augusztus 2-i ülésén:

„A tankönyvek gyakori és felesleges változtatását én is helytelennek tartom (helyeslés a bal és a szélsőbal oldalon) és nagyon szívesen fogok módot keresni arra, hogy ezt a bajt orvosolhassam. De méltóztassék elhinni, hogy nagyon nehéz ezt a bajt orvosolni, és ezen a téren oly rendszabályokat alkotni (Halljuk! Halljuk!), amelyek minden irányban mindenkit kielégítsenek. Ma a legszabadabb verseny uralkodik; ma bárki írhat és bárki nyújthat be engedélyezés végett tankönyvet; az a tankönyv kiadatik megbírálás végett egy, szükség esetén egy második, harmadik bírálónak is; a bírálat az illető névalírásával közzététetik, és ily alapon történik az engedélyezés. A tankönyvek választhatósága tekintetében pedig úgyszólván minden intézet meglehetősen nagy önállóságot, függetlenséget élvez. És ha t. Ház, egy ennyire szabadjára bocsátott eljárás mellett mégis hallunk panaszokat protekcióról, tankönyvkirályról, panamáról; méltóztassanak csak elgondolni, hogy ha nem ez az eljárás dívnék... ha miniszter-

8 Varga Ottó: A tankönyvírásról és a tankönyvbírálatról. *Magyar Paedagógia*, 1893. 218–221. p.

ként elrendelhetném, hogy ezen vagy azon tankönyvet kell használni, és hogy állandóan azt a tankönyvet kell használni: micsoda protekciós vádakra nyílna akkor tér, és micsoda gyanúsítgatásoknak volna akkor a minisztérium közegeivel együtt kitéve.”⁹

1925-től a miniszter Tanügyi Bizottságot hozott létre, amely az elnökön és alelnökön kívül 12 szakelőadóból és a minisztérium delegált tisztségviselőiből állt. A Tankönyvügyi Bizottság minden tanév végén összeállította és közzétette a következő tanévben használható tankönyvek jegyzékét, s ellenőrizte az iskolák (tantestületek) tankönyvválasztását is.

A két világháború közti időszakban több ízben vádolták a kultuszminisztert (Klébelsberg Kunót) azzal, hogy állami „tankönyvmonopólium” bevezetésére törekszik, ez azonban nem bizonyult valóságnak. Állami (pártállami) tankönyvmonopólium azonnali és totális bevezetésére csupán a háború utáni „fordulat évében” került sor.

1949-ben valóban megvalósították az állami tankönyvmonopóliumot, az állami kiadót és tankönyvkiadást. A szocializmus évtizedeiben a tankönyvjóváahagyás amolyan „kutyakomédia” módjára zajlott, hiszen az egyetlen lehetséges tankönyv jóváahagyása nyilvánvalóan üres formalitás volt csupán, bárki is volt a jóváahagyó: a miniszter, az Országos Pedagógiai Intézet igazgatója, vagy éppenséggel a Tankönyvkiadó Vállalat igazgatója. Néhány évig a kiadó igazgatója hagyta jóvá saját kiadója könyveit – a kiadó főszerkesztője és irodalmi vezetője előterjesztésére. Ennek is köszönhető (meg a tankönyvhiánynak), hogy elutasításban egyetlen benyújtott munka sem részesült.

Jóváahagyás napjainkban – az ezredforduló idején

Napjainkban tehát – számos más ország gyakorlatához hasonlóan – Magyarországon is van *tankönyv-jóváahagyási procedura, miniszteri tankönyvjóváahagyás*. A kiadók által tankönyvként felkínált kéziratokat vagy könyveket az oktatásügy (valamint néhány szaktárca) minisztere (vagy megbízottja) tankönyvvé nyilvánítja, iskolai bevezetését engedélyezi. A *jóváahagyó miniszter* tevékenységét *szakértők* illetve *döntéselőkészítő szakmai bizottságok* segítik, hiszen több száz tananyag több ezer tankönyvről van szó.

Sok vita folyt és folyik arról, hogy szükség van-e erre az úgynevezett „tankönyvjóváahagyási procedúrára”, azaz egy előzetes minőségvizsgálatra, ennek alapján minisztériumi tankönyvjóváahagyásra. Jóllehet az egykötetes szocialista időszakban aligha volt szükség jóváahagyásra, még akkor is létezett valamilyen látszat-jóváahagyás. (Ezt jelzi a könyveken a minisztériumi jóváahagyás közleménye, engedélyszáma.) A rendszerváltás kapcsán létrejött a tankönyvpiac is, amelyben számos kiadó sokféle könyvet kínál. Ilyen körülmények között fokozottan szükség van egyféle minőségi garanciára, a tankönyvnek szánt munkák előzetes átvizsgálására, minősítésére, vagyis tankönyvjóváahagyási procedura lebonyolítására.

A tankönyvi jóváahagyás (procedúra és döntés) alapját jogszabályok képezik. Az 1993. évben született, azóta több ízben módosított LXXIX. Törvény a közoktatásról

⁹ Berzeviczy Albert: Felszólalás a költségvetés országgyűlési vitájában (1904.). In: *Oktatáspolitikai koncepciók a dualizmus korából*. Szerk. Mann Miklós. Tankönyvkiadó, Budapest, 1987. 160–161. p.

(röviden és népszerűen a közoktatási törvény) az oktatási tárca minisztere számára a következőt írja elő:

„...szabályozza ... a tankönyvvé nyilvánítás feltételeit, rendjét, a tankönyvjegyzék elkészítését és kiadását, a tankönyvjegyzékből való törlés és a tankönyvtámogatás rendjét, továbbá ... a taneszközzé nyilvánítás és törlés rendjét, a taneszköjjegyzék elkészítését és kiadását, a kötelező eszköz-felszerelési jegyzék kiadását.”¹⁰

„...az Országos Köznevelési Tanács közreműködésével dönt – a szakképzés kivételével – könyv tankönyvjegyzékbe, eszköz taneszköjjegyzékbe történő fölvételéről, gondoskodik ezeknek a jegyzékeknek közzétételéről.”¹¹

A magyar tankönyvügyben jelenleg a következő jóváhagyási (döntéselőkészítő) bizottságok dolgoznak:

Az Országos Köznevelési Tanács Tankönyv és Taneszköz Bizottsága az MKM-ben, majd az OM-ben, a minisztérium Tankönyv és Taneszköz Irodájának közreműködésével. Illetőségi köre a közoktatás közismereti tankönyvein kívül kiterjed a speciális és szakképzési tankönyvek egy meghatározott csoportjára is.¹² E tanács szerepe a közoktatási törvény legújabb módosításában az eddigiekhez képest megváltozott. Eddig az OM Tankönyv és Taneszköz Irodájába tankönyvi jóváhagyásra benyújtott valamennyi munkát megtárgyalta, ügyükben döntéselőkészítő javaslatot tett. 2000-től egyértelmű (az OM által felkért 2 vagy 3 bíráló által egyöntetűen javasolt vagy elvetett) munkákkal a tanács csak különösen indokolt esetben foglalkozik, viszont részletesen tárgyalja továbbra is a „vegyesen” (ellentmondóan) értékelt munkákat, szakmai javaslatával segíti a miniszter döntését.

A Szakképzési Tankönyv és Taneszköz Tanács a Nemzeti Szakképzési Intézetben, az NSZI-ben elhelyezett Titkárság közreműködésével. Illetőségi köre az egykori Munkaügyi Minisztérium és minisztere illetékességi körével azonos, a szakképzés következő területeire terjed ki: ipar, építőipar, vegyipar, bányászat, szolgáltatóipar, közlekedés, kereskedelem, külkereskedelem, pénzügy, posta (hírközlés) és néhány kisebb ágazat (például a grafológus asszisztensképzés) a speciális szakiskolákban folyó képzés. Az SZTTT önállóan alakította ki szervezeti és működési szabályzatát, bírálati ügyrendjét és annak szempontrendszerét. A jóváhagyás előbb a munkaügyi miniszter hatáskörébe tartozott, majd a MÜM megszüntetése után az oktatási miniszterhez került.

Az agrártárca Tankönyv Bizottsága – a Földművelésügyi és Vidékfejlesztési Minisztérium, valamint az Agrárszakoktatási Intézet (ASZI) közreműködésével. Illetékességi köre: növénytermelési, állattenyésztési, erdőgazdálkodási, vízgazdálkodási, élel-

10 A közoktatásról szóló törvény. Egységes szerkezetben, magyarázatokkal. 140. p. 94.§ 1/e) pontja. Oktatási Minisztérium, Budapest, 1999.

11 I.m. 93. 1/f. pontja.

12 Az OKNT Tankönyv és Taneszköz Bizottsága egészen napjainkig – azaz 2000 nyaráig – egyenként bírálta el és terjesztette elő javaslatát a jóváhagyó miniszter számára. Az oktatási törvény módosítása nyomán azonban a bizottság elsősorban elvi kérdésekkel foglalkozik (például a bírálati szempontsor kialakítása), s csak akkor tárgyal egyes kéziratokról vagy könyvekről, ha a két bírálatban ellentmondás, nagy nézetkülönbség mutatkozik, tehát testületi állásfoglalás szükséges.

miszeripari stb. szakképzési tankönyvek. A jóváhagyó a földművelési és vidékfejlesztési miniszter.

Szakmai Bizottság – az Egészségügyi Minisztérium és háttérintézménye, az Egészségügyi Szakképzési és Továbbképzési Intézet (ETI) közreműködésével – az egészségügyi szakmai tankönyvek elbírálására. A bizottság szempontsora csaknem teljesen megegyezik az SZTTT-ével.

A nemzetiségi tankönyvekben az *Országos Kisebbségi Bizottság* az illetékes.

A hittankönyveket az egyházi hatóságok *Hittankönyv Bizottságai* (*Tankönyv Jóváhagyási Tanácsai*) készítik elő ideiglenes jóváhagyásra, amit magas méltóságoktól (püspökök, vallási vezetők) nyerhetnek el az elterjesztett munkák. A Római Katolikus Egyház tankönyveinek végső jóváhagyója a Szentszék.

A felsőoktatás valamennyi intézményében működnek *Jegyzetbizottságok*, illetve *Tankönyv Bizottságok*, amelyek jegyzetek és tankönyvek megszervezésében, engedélyezésében, bevezetésében illetékesek – az adott intézmény kebelében. Központi (minisztériumi) minőségellenőrzés, tankönyvi jóváhagyás tehát nincs.

A fenti rövid felsorolásból is kitűnik, hogy hazánkban a legtöbb iskolai tankönyv jóváhagyási procedúrán (előzetes minőségbiztosítási vizsgálaton) megy át, ennek alapján kerül a hivatalos (minisztériumi) tankönyvjegyzékekbe, majd az iskolákba. A jogszabályok nem tiltják a jóváhagyáson át nem esett, illetve elutasított könyvek iskolai használatát sem, csupán az állami fogyasztói ártámogatást vonják meg tőlük, illetve – ha magas áruk miatt történt elutasításuk – a szülőknek (iskolaszéknek) hozzá kell járulniuk bevezetésükhöz és használatukhoz.

A *jóváhagyás szempontjaihoz kapcsolódó szabályzat* (ezen belül pontozás előírása) egyértelművé teszi a szempontok használatát. A bírálóknak javaslatot kell tenniük a benyújtott munka elfogadására vagy elutasítására, javaslatuknak összhangban kell állnia pontozásukkal. A jóváhagyási procedúra szabályainak – ezen belül a szempontsor – kialakításához jól felhasználhatók a történelmi előzmények, tapasztalatok, valamint a külföldi minták. A következőkben arra térek ki, milyen egyezés található több, általunk ismert jóváhagyási szempontsorban.

- A legtöbb szempontrendszer¹³ bevezetőként az amúgy is kötelező nemzetközi szabályzatok, országos törvények, oktatáspolitikai döntések, tankönyvrendeletek, tantervek és más deklarált, dokumentált tanügyi dokumentumok betartását, figyelembe vételét írja elő. Természetesnek (és a múlt ismeretében jogosnak is) kell mondanunk azt az alapkövetelményt, hogy a tankönyv nem tartalmazhat államellemes, humánusot (vallásos érzelmeket, népeket, nemzetiségeket stb.) sértő kitételeket.
- A szakmai szempontok közül a „tudományosság” (a tudományok fejlődésének követése) hangsúlyos.

13 Jelenleg ausztriai, németországi tartományi, amerikai, franciaországi, belgiumi, néhány korábbi magyarországi szempontsor van kezünkben, valamint ugyancsak a korábbi évekből való, már nem érvényes jugoszláviai, lengyel és szovjet szempontsor. (TANOSZ dokumentumok.)

- A pedagógiai-pszichológiai szempontok közül szinte elmaradhatatlan az életkori sajátosságok figyelembe vétele, a didaktikai feldolgozottság.
- A nyelvi-vizuális kommunikáció követelményei közül ismétlődő a nyelvi-stiláris tisztaság, érthetőség, szabatoság, pontosság, az ábrák kommunikációs szerepén túl esztétikai színvonala, motiváló ereje.
- A könyv kivitelezési (könyvészeti) paraméterei is sok hasonlóságot mutatnak, általában a szempontok között szerepel a kivitelezés esztétikai színvonala, olvashatósága, a könyv „tartóssága”, vagyis megfelelő színvonalú szedése, nyomása és kötése.
- Egyéb, eltérő követelmények is szerepelnek a különféle jóváhagyási szempontsorokban. Ilyen például, hogy a tankönyv nem tartalmazhat egészségre káros anyagokat és kivitelezési eljárásokat, ne fogadjon be reklámot, illetve nem tartalmazhat reklámértékű kitételeket, képeket.

A jóváhagyási szempontsorokból természetesen „kiolvashatók” a „tankönyvkészítés tényezőiként” feltüntetett mozzanatok csakúgy, mint bevérvizsgálatok, illetve kritikai elemzések szempontjai.

A pontozásos rendszer egyféle automatizmust tesz lehetővé: 50–60%-nak ítélt teljesítmény alatt kizárt a tankönyv jóváhagyása, e fölött mérlegelhető, illetve javasolható. A bizottságok a bírálók összegzett értékelése alapján szavazással döntenek arról, hogy milyen javaslatot terjesztenek a jóváhagyó miniszter elé.

A miniszter mérlegelheti, felül is bírálhatja bizottságai javaslatát. Több éves gyakorlatban a bizottságok a beérkezett munkák mintegy 60–70%-át terjesztik fel pozitív, támogató javaslattal, a jóváhagyó miniszterek a kiadók észrevételeit is figyelembe véve inkább fölfelé mintsem lefelé kerekítik az oktatásban alkalmasnak tartott könyvek számát. Vitatott kérdés, hogy mennyire legyenek nyilvánosak a bírálatok, például és elsősorban: kiadható-e a bíráló neve. Jelenleg a betérjesztő kiadók megkaphatják a bírálatokat, ám nem tudhatják meg a bírálók adatait (nevét sem). Viták folynak arról is, hogyan szabályozható az előzetes kipróbálás, illetve miként ellenőrizhető a kéziratként elbíralt munkák nyomdai kivitelezésének minősége. Kész könyvek elbírálása esetében nyomdai szakértők vizsgálják ezt a paramétert.

KARLOVITZ JÁNOS

TANKÖNYVET FOGTAM, NEM ENGED

A ZOK A VÁLTOZÁSOK, AMELYEK az elmúlt tíz évben zajlottak le a magyar tankönyvkiadás területén, igen jellemzőek a posztszocialista átmenet időszakára, mondhatni igen jellemző átmeneti jelenségeket mutatnak a tényleges piac kialakulása tekintetében.¹ Ezen a területen is igaz Csaba Lászlónak az egész átmenetre vonatkozó megállapítása: „...mint ma már sokrétűen felmért tényként tudható – az átalakulás meghatározó vonásainak jó része a formális intézményrendszeren kívül, túlnyomóan spontán módon alakult ki, vagy egészen mást célul tűző cselekedetek melléktermékeként. Ez szembeötlő a központi tervfeladat, a privatizálás esetében, ahol a nagy cégek akadozó eladása az új vállalkozások térnyerésével társult. A kormányzati szándékok rendre háttérbe szorultak a menedzsment érdekérvényesítésével szemben.” (*Csaba 1999*)

Tegyük ehhez a gondolathoz azt is hozzá, hogy a kormányzati szándékok gyakran éppen a kormányzat más szereplőinek érdekérvényesítésével szemben szorultak háttérbe. A kormányzat ugyanis korántsem volt egységes ebben a tekintetben. Az átalakulás egészét illetően állapítja meg Csaba László – de a tankönyvkiadás területét illetően is igaz – „...a liberalizálás volt az a terület, amire az átalakulás kezdetének vitái összpontosultak. Liberalizálni több síkon kell: az áruk és a termelési tényezők piacán, a kereskedelemben, a pénzforgalomban, a vállalatalapítás-tulajdonszerzés-piacra lépés körében, s létre kell hozni a szereplők egyenlő elbánását, az átláthatóságot és a hiteles és felelős adatközlés intézményeit. Közgazdasági értelemben aligha lehet kétséges, hogy e lépések elkertülhetetlenek, ha piaccgazdaságról beszélünk, bár politikailag mindig is vitatottak lesznek. Ma a rendszer-átalakítás elemzésében inkább csak az a vita tárgya, hogy milyen ütemben, mennyire átfogóan/mélyen, milyen egymásra épüléssel célszerű a liberalizáló lépésekre sort keríteni.” (*Csaba 1999*)

A tankönyvellátás területén fennmaradt állami tulajdon korántsem jelentéktelen szerepe, a lassan kivonuló állami támogatás, a kiadók összefogása, amely a kormányzat botrányoktól való rettegetésére épült, valamint az ennek nyomán kikényszerített állami piackondicionálás (pl. hitelgarancia), amely extraprofitot biztosít számukra, mind ennek az átmenti „félpiaci” állapotnak a jellemzői, amelyek csak mostanában kezdenek leépülni. Az igen jelentős mértékben megmaradt állami támogatás és piackondicionálás nyomán az egyébként kockázatmentes és jól jövedelmező tankönyvkiadás lényegében extraprofitot nyújtó ágazattá vált. Jelen írásban ennek a piacnak az elmúlt tízéves fejlődéséről, néhány sajátos jellemzőjéről igyekszem képet adni.

¹ A tankönyvkiadás területén tapasztaltak igen sok tekintetben hasonlítanak pl. a távközlés-telefónia, vagy az üzemanyag-forgalmazás területén fellelhető egyes jelenségekre. Mindegyik területen egy-egy nagy állami vállalat kvázi monopóliuma, s ezen vállalatok extraprofitra törekvése, s e törekvések nyomán a többi kisebb szolgáltató egyidejű extraprofit realizálása (s pl. az árpolitika ebből adódó sajátosságai) a jellemzők.

A tankönyvkiadási piac sajátosságainak változása az elmúlt tíz évben

Az állami tankönyvellátás lebomlása nyomán kialakult tankönyvpiac korántsem szabadpiac. Ez egy rendkívül sajátos terep, amelynek érdemes néhány fontos elemét kiemelni. A tankönyvek nem szabadon jelennek meg a piacon, ahhoz ugyanis, hogy a piacra kerülhessenek, állami (miniszeri) tankönyvjóváhagyási procedúrán² kell keresztülmenniük. Ez igen jelentős beavatkozást eredményez a kultúrpolitika részéről, s alapvetően befolyásolja a piaci versenyviszonyokat. A tankönyv vásárlója (a tanuló) és a megrendelő külön válik, a megrendelő ugyanis az iskola ill. a pedagógus.³ A vásárlókat viszonylag jelentős állami támogatás segíti, amelyet azonban gyakorlatilag a megrendelő iskola oszt el.⁴ A piac szolgáltatói jelentős hitelkedvezményben részesülnek, pontosabban állami kezességvállalás mellett kaphatnak hitelt, ami lényegesen könnyíti a hitelhez jutást és csökkenti a hitel árát.⁵

A tankönyvpiac kínálati oldalának szereplői jelentősen megszorodtak. A rendszerváltást megelőzően 16 nagy kiadó működött az országban, valamennyi Budapesten. A kilencvenes évek végén mintegy 2500 cégbíróságon bejegyzett kiadó létezik, háromnegyedük vidéken. Ezek közül a magyar tankönyvpiacra mintegy 250–300 kiadó (az összes kiadó kb. 10%-a) vesz részt (*Karlovitz 1999*).

A közoktatási tankönyvkiadás kínálati oldalának kiszélesedése ellenére is az állami tankönyvkiadó vállalat részesedik a piaci árbevétel – bár csökkenő, de még ma is – igen jelentős hányadából. Miközben egyértelmű a piaci szereplők számának és a piac diverzifikációjának növekedése – pl. 1994-ben a piaci forgalomnak még 90%-át, 1998-ban már csak 80%-át adta hat vállalat –, ugyanakkor a közoktatási piacot gyakorlatilag kvázi monopóliumként uralja egyetlen kiadó.

2 1993. évi LXXIX. (a közoktatásról szóló) törvény szerint 94. § (1) Az oktatási miniszter szabályozza:

e) a tankönyvvé nyilvánítás feltételeit, rendjét, a tankönyvjegyzék elkészítését és kiadását, a tankönyvjegyzékből való törlés és a tankönyvtámogatás rendjét, továbbá a taneszközzé nyilvánítás és törlés rendjét, a taneszközjegyzék elkészítését és kiadását, a kötelező eszköz-felszerelési jegyzék kiadását; Ennek nyomán adta ki a szakminiszter az 5/1998. (II. 18.) (a tankönyvvé nyilvánítás, a tankönyvtámogatás, valamint az iskolai tankönyvellátás rendjéről szóló) MKM rendeletet.

3 1993. évi LXXIX. (a közoktatásról szóló) törvény szerint 19. § (1) A pedagógust munkakörével összefüggésben megilleti az a jog, hogy:

c) a helyi tanterv alapján, a szakmai munkaközösség véleményének kikérésével megválassza az alkalmazott tankönyveket, tanulmányi segédleteket, taneszközöket.

4 1993. évi LXXIX. (a közoktatásról szóló) törvény szerint 118. § (5) Az éves költségvetési törvényben kell meghatározni annak a támogatásnak az összegét, amelyet az iskolafenntartó – tanulói létszám alapján számítva – más célra fel nem használható támogatásként kap, a piaci áron forgalomba kerülő tanulói tankönyvek megvásárlásának támogatásához. A támogatás módjáról a nevelőtestület dönt, az iskolaszék az iskolai szülői szervezet (közösség) és az iskolai diákönkormányzat véleményének meghallgatásával. A döntésnél a tanulók szociális helyzete figyelembe vehető. A támogatás felhasználható a tankönyvek iskolai könyvtári elhelyezés céljára történő beszerzésére, ha könyvtári kölcsönzéssel biztosítják a tanulók ingyenes tankönyvellátását. Az iskolának a támogatás meghatározott részét jogszabályban foglaltak szerint tartós tankönyv vásárlására kell fordítani.

5 Lásd később

1. TÁBLA

A magyar tankönyvvilág „mezői”⁶

A.) A közoktatás közismereti tankönyvvilága

Mintegy 190 kiadó
3800 (3200+600 nemzetiségi) tankönyve
és több mint 4000 féle tankönyvi segédlete

egy-egy könyv kb. 15–20 ezer
átlagos példányszámban

C.) A felsőoktatás tankönyv-területe

150 kiadó 7600 féle jegyzete és/vagy tankönyve

egy-egy könyv kb. 1,5–2 ezer
átlagos példányszámban

B.) A szakképzés területe

Kb. 40 kiadó
3200 tankönyve (+ néhány tankönyvi segédlete)

egy-egy könyv igen alacsony példányszámban

D.) Egyéb

A hitoktatás, a tanfolyami, a művészeti,
a honvédelmi oktatás tankönyvei

kb. 100 kiadó 3000–3500 könyve

2. TÁBLA

A tankönyvpiaci részesedés megoszlása kiadók szerint (%)

Kiadó sorszáma	Piaci részesedés 1994 ^a	Piaci részesedés 1997/98 ^b
1.	58,02%	48,01%
2.	11,78%	18,02%
3.	7,41%	4,87%
4.	4,55%	3,10%
5.	4,45%	3,09%
6.	4,13%	3,05%
7.	2,57%	2,96%
8.	0,59%	2,12%
9.	0,27%	1,21%
10.		1,21%
1–9.	93,77%	86,43%
1–10.		91,41%
11–31.	0,05%	7,46%
32–128.		1,13%

^a *Jelentés a magyar közoktatásról, 1995.* (szerk.: Halász G. & Lannert J.) Budapest, Országos Közoktatási Intézet, 1996. 254. old.

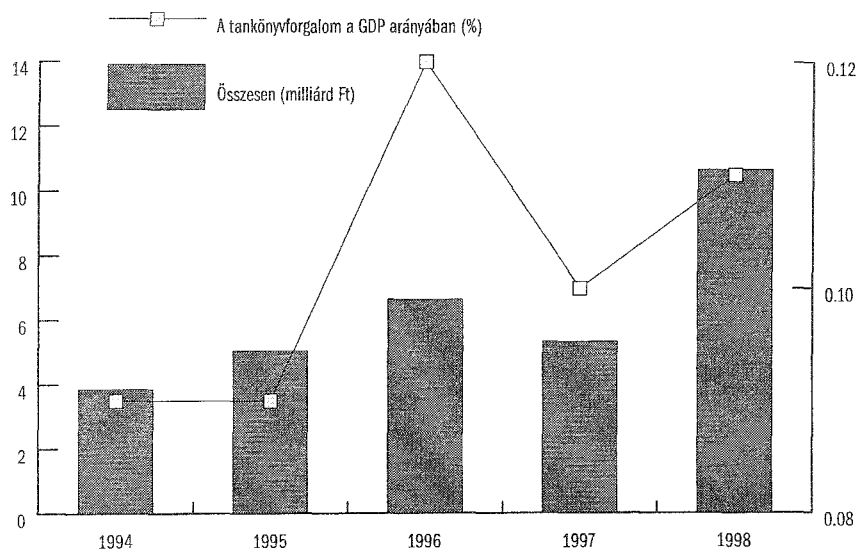
^b *Jelentés a magyar közoktatásról, 1997.* (szerk.: Halász G. & Lannert J.) Budapest, Országos Közoktatási Intézet, 1998. 427. old.

Az elmúlt tíz évben a tankönyvforgalom jellemzői igen alaposan átalakultak. Az egyik ilyen jellemző az, ahogy a tankönyvforgalom volumene a háztartások fogyasztásán belül alakult. Ez alapján a tankönyvforgalom a kilencvenes évek közepéig emelkedést mutat a GDP-hez viszonyítva, az évtized végén pedig stagnál.

⁶ Karlovitz 1999. p. 129. alapján. Jelen írásban meghatározóan az oktatási tankönyvkiadásról beszélünk.

1. ÁBRA

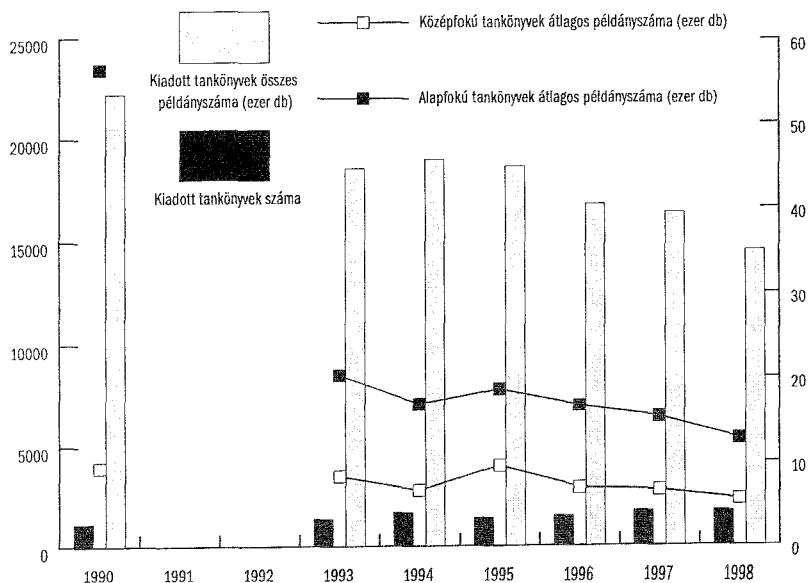
A tankönyvforgalom változásai a GDP-hez viszonyítva



A tankönyvforgalom egy további fontos jellemzője a növekvő fajtaszám mellett csökkenő kiadói példányszám. Különösen az általános iskolai tankönyvek átlagos példányszáma csökkent jelentősen, bár ma is meghaladja még a tízezret.

2. ÁBRA

A közoktatási tankönyvforgalom jellemzőinek alakulása



A szélesedő kínálat mindamellett gyakran a kiadványok fizikai kivitelének komoly minőségromlásával párosult. Ezt a megállapítást persze nehéz bizonyítani, csak a médiában elhangzó véleményekre és a korlátozott egyéni tapasztalatra lehet támaszkodni. Az extraprofitra törekvő kiadók olcsó papírral, olcsó nyomdatechnikával, olcsó kötéssel kiadott tankönyvei gyakran éppen hogy csak kibírják a tanévet, gyakorlatilag egy év után használhatatlanok. Ezért azután a sajtóban és a minisztériumban rendszeresen felmerülő kérdés, hogy miért nem tartós tankönyveket készítenek. Sőt a minisztérium erre már fejlesztési forrást is beállított a költségvetésébe.

Jóllehet nem kíván különösebb elemzést, hogy természetesen bármikor lehetne tartós tankönyveket kiadni. Ezt az ötletet ki sem kell találni, hiszen a könyvkiadásban számtalan példát találunk rá külföldön, de itthon is. Könnyen belátható azonban, hogy jelenleg ez nem érdeke egyetlen kiadónak sem, hiszen akkor bizonytalannabbá válik az éves megrendelés, és persze az érvényesíthető ár nem igazán növelhető annyival, hogy a várhatóan kieső forgalom hasznát kompenzálja.

További meghatározó sajátosság az, hogy az állami tankönyvkiadó vállalat állami támogatása megszűnt, s a tankönyvek és jegyzetek szabadárassá váltak. A korábban a kiadó támogatását szolgáló költségvetési támogatás az akkori Művelődési és Köznevelési Minisztériumhoz került úgynevezett „fejzeti kezelésű előirányzatnak”. Érdekes áttekinteni ennek az előirányzatnak a sorsát, illetve összegének alakulását. A kezdetben csak tankönyvkiadási célú támogatás fokozatosan átalakult részben tankönyvvásárlási támogatássá, pontosabban nagyobbbrészt tankönyvvásárlási támogatássá.

3. TÁBLA

A tankönyvkiadás és -vásárlás állami támogatásának alakulása, 1992–2000

Év	Köznevelési tankönyvkiadás támogatása (millió Ft)	Tankönyvvásárlás támogatása (millió Ft)	Tankönyvkiadás és vásárlás támogatása együtt (millió Ft)	A GDP arányában (%)	Az éves költségvetés kiadási főösszege arányában (%)
1992	1227,0		1227,0	0,042%	0,117%
1993	1818,3		1818,3	0,051%	0,142%
1994	2312,3		2312,3	0,053%	0,140%
1995	2466,7		2466,7	0,044%	0,127%
1996	1937,3 ^a		2217,3	0,033%	0,105%
1997	637,3	1300,0	1937,3	0,024%	0,076%
1998	405,0	1592,0	1997,0	0,021%	0,066%
1999	460,0	2404,0	2864,0	0,027%	0,082%
2000	437,0	3144,9	3581,9	0,031%	0,095%

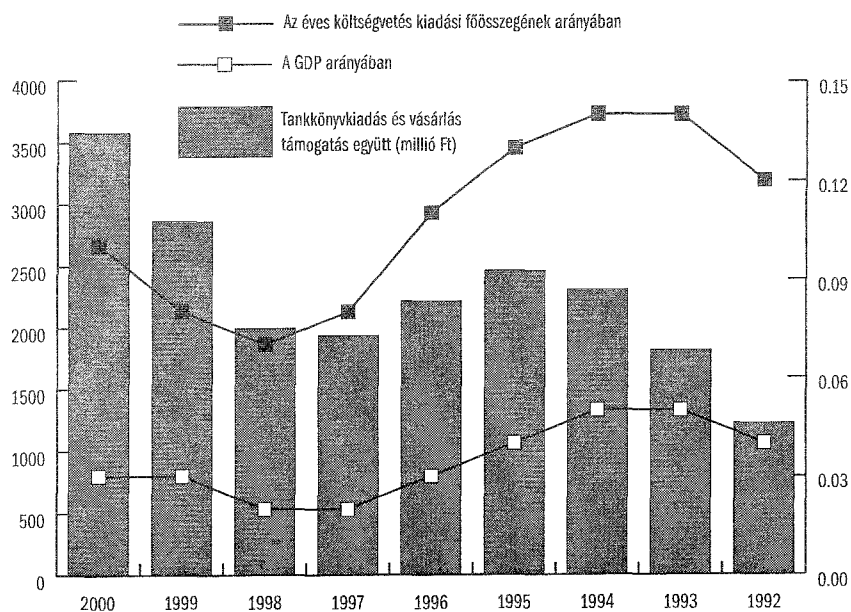
a A Munkaügyi Minisztériumban a szakképzés tankönyvkészítésének tervezett támogatási összege 280 millió forint.

A köznevelési tankönyvkiadás és -vásárlás támogatása sajátos tendenciát mutat: 1994-ig növekszik, ezt követően csökken 1998-ig, majd ismét lassan emelkedik. Ha ennek

a támogatásnak az egy tanulóra jutó összegét vizsgáljuk összevetve az egy lakosra jutó GDP-vel, akkor is hasonló tendenciát találunk.

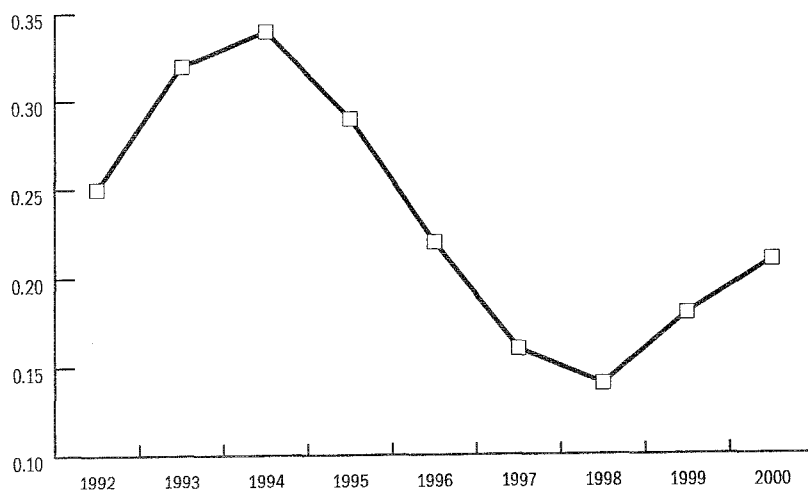
3. ÁBRA

A tankönyvkiadás és -vásárlás állami támogatásának alakulása, 1992–2000



4. ÁBRA

Egy tanulóra jutó tankönyvtámogatás az egy főre jutó GDP-hez viszonyítva, 1992–2000



A különböző pártkoalíciókhoz tartozó kulturális kormányzatok eltérő politikai preferenciái visszatükröződnek a tankönyvtámogatás tendenciájában is.⁷ A tankönyvkiadási tevékenység támogatásának sajátos formája a forgóeszköz hitelezésére vállalt állami hitelgarancia, mely a piaci hitelkamatoknál alacsonyabb kamatozású hitellehetőséggel járt együtt. A kormány a kilencvenes évek eleje óta minden évben kezességet vállal a közoktatási tankönyvellátásra.

4. TÁBLA

*Az állami kezességvállalás jogszabályi alapja, összege és felhasználhatósága, 1995–1999**

Év	Rendelet	Összeg (millió Ft)	Felhasználhatóság
1999	1053/1999 (V. 21.) Korm. hat.	1316	<ul style="list-style-type: none"> • Tankönyvgyártásra, a tankönyvjegyzékeken szereplő művek első ízben történő megjelentetéséhez és utánnyomásához használható fel. • A kiadó az előző évi tankönyvforgalma (áfa nélküli) értékének maximum a 60%-át kaphatja meg állami kezességvállalással biztosított hitelként. • A kezességgel biztosított hitel felvevői azok a tankönyvet megjelentető, forgalmazó kiadók lehetnek, amelyek tankönyvei, segédkönyvei a közoktatás közismereti vagy szakmai tankönyvjegyzékein szerepelnek. • Nem kaphat az a kiadó, amely speciális (nemzetiségi, fogyatékos) tankönyv gyártásához költségvetési támogatást kap.^a
1998	1058/1998 (V. 8.) Korm. hat.	1346	<ul style="list-style-type: none"> • Tankönyvgyártásra, a tankönyvjegyzékeken szereplő művek első ízben történő megjelentetéséhez és utánnyomásához használható fel. • A kezességgel biztosított hitel felvevői azok a tankönyvet megjelentető, forgalmazó kiadók lehetnek, amelyek tankönyvei, segédkönyvei a közoktatás közismereti vagy szakmai tankönyvjegyzékein szerepelnek. • A kiadó az iskolai megrendelés értékének legfeljebb az 50%-át kaphatja meg állami kezességvállalással biztosított hitelként.
1997	1050/1997 (V. 13.) Korm. hat.	2600	<ul style="list-style-type: none"> • A hitel kizárólag tankönyvgyártásra használható fel. • A kezességgel biztosított hitel felvevői azok a tankönyvet megjelentető, forgalmazó kiadók lehetnek, amelyek tankönyvei, segédkönyvei a közoktatás közismereti vagy szakmai tankönyvjegyzékein szerepelnek.
1996	2010/1996 (I. 24.) Korm. hat.	3000	<ul style="list-style-type: none"> • A hitelkeret használásának ütemezését a Művelődési és Oktatási Minisztérium a tankönyves vállalkozók érdekvédelmi szervezeteinek javaslata alapján állapítja meg. • A kiadóknak nyújtott hitelért vállalt készfizető kezesség feltételeit a Pénzügyminisztérium nyilatkozatban állapítja meg.
1995	2020/1995 (II. 2.) Korm. hat.	2600	<ul style="list-style-type: none"> • A hitelkeret használásának ütemezését a Művelődési és Oktatási Minisztérium a tankönyves vállalkozók érdekvédelmi szervezeteinek javaslata alapján állapítja meg. • A kiadóknak nyújtott hitelért vállalt készfizető kezesség feltételeit a Pénzügyminisztérium nyilatkozatban állapítja meg.

* 1994-ben s az ezt megelőző években ún. háromezres (tehát lényegében titkos) határozat született a tankönyvellátást segítő állami kezességvállalásról.

a Ebben az évben először az OM ellenjegyzése szükséges a hitel felvételéhez.

⁷ Úgy tűnik a konzervatív kormányok növelték, a szociál-liberális kormány csökkentette ezt a támogatást.

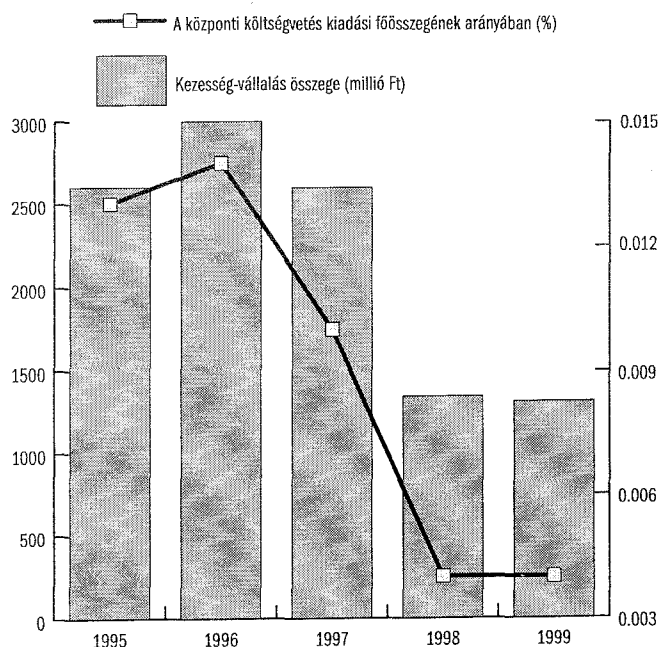
A hitelkezesseg nyomán a tankönyvkiadók lényegében olcsóbban és egyszerűbben tudnak forgóeszköz-hitelhez jutni. Miközben azonban a tankönyvvásárlás támogatása szociális aspektusból indokolható, a tankönyvkiadók felé vállalt állami hitelkezessegnek nincs igazán sem közgazdasági, sem szociális indoka. Pontosabban a különböző, alapvetően a kiadói érdekvédelmi szervezet által hangsúlyozott indokok mögül elég egyértelműen az extraprofitra törekvés bukkan ki.

Az állami hitelkezesseg-vállalás tendenciájában és feltételeiben is jelentős átalakulásnak lehetünk tanúi. A kezességvállalás kerete, függetlenül a kormánykoalíció pártállásától, évről-évre egyértelműen csökken.

Ugyanakkor a kezességnyújtás feltételei is évről-évre szigorodnak. Az 1994. évi kezességvállalási határozat titkos volt, az ezt követők már nyilvánosak. Az 1995. és 1996. évi határozat értelmében a minisztérium a „tankönyves vállalkozók érdekvédelmi szervezeteinek” javaslata alapján osztja el a keretet. Ezekben az években a határozat nem zárja ki a keret kedvezményezettjei közül a támogatásban részesült kiadókat ill. kiadványokat, s nem szab határt a kezességvállalásnak sem. 1997-től nem szerepel az elosztásra vonatkozó utalás a határozatban (tudniillik, hogy ki osztja el, kivel stb.) 1998-tól az egy kiadó által igénybe vehető kezességvállalási keret már behatárolt, s 1999-től azok a kiadók már nem kaphatnak kezességvállalást, amelyek közvetlen támogatásban részesültek.

5. ÁBRA

Az állami kezességvállalás a teljes költségvetési kiadásokkal összevetésben, 1995–1999



A feltételek szigorodása s a keret csökkenése arra utal, hogy a kormányzat egyre inkább szeretné feladni a hitelkezesesség vállalását a tankönyvkiadás területén. Tegyük hozzá: teljes joggal, ugyanis a kezesességvállalásnak ma már egyre kevésbé van közgazdasági indoka.

A közoktatási tankönyvterjesztés sajátosságait vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a terjesztést meghatározóan maguk az iskolák, pontosabban a pedagógusok végzik, igen alacsony, 5–20%-os részesedésért.⁸ Ha utána gondolunk, akkor ez a terjesztési mód, (s persze a morzsányi jutalék is) megint csak a kiadók extraprofitját növeli, hiszen nincs kockázatos bizományba adás, nincs drága terjesztői vagy bolthálózat. Sőt itt is jól érvényesíthető az árdemagógia, miszerint ha a kiadók profi terjesztőket vonnának be, akkor ezzel az eladási árat növelnék, valamint az is növelné az árat, ha a pedagógusoknak nagyobb jutalékot adnának. Természetesen nem esik szó arról, hogy mekkora is a kiadó profitja, vagy ha ez szóba is kerül, kiderül, hogy a kiadó lényegében „karitatív tevékenységet” folytat és tulajdonképpen majdnem rá is fizet a kiadásra, ezért természetes, hogy a pedagógusok filléres jutalékért végezzék a terjesztést.

A tankönyvkiadói tevékenység néhány jellemzője

Míg a kiadói piac vásárlói kereslete bizonytalan, nehezen (vagy drágán) kiismerhető, addig a tankönyvkereslet elég nagy biztonsággal tervezhető és megismerhető. Ennek a tankönyvkereslet legfontosabb sajátossága a magyarázata, miszerint a tankönyvjegyzékre felkerült könyvek kelendősége igen biztosnak tekinthető, s viszonylag könnyen prognosztizálható a várható kereslet. A kereslet tehát viszonylag hosszú távra előre jelezhető, s így kis kockázatot jelenthet a kiadói vállalkozók számára.

A tankönyvkereslet fontos jellemzője az „idény-jelleg”, az időbeli alakulás, ami azt jelenti, hogy a közoktatási tankönyvértékesítés meghatározóan a tanév kezdetekor történik, s az év többi részében alig van a tankönyvek iránt igény, így nem kell számottevő készletet tartani. Sokkal biztonságosabban megtervezhető az optimális példányszám és az optimális kiadási idő, mint bármely más kiadói területen. Tehát jól ütemezett gyártással és leszállítással a készletezés⁹ költsége és kockázata megtakarítható, a forgóeszköz-szükséglet minimálisra csökkenthető. Az elmúlt tíz évet mégis az jellemezte, hogy a tankönyvek kiadásával foglalkozó kiadók évről-évre kormányzati kezesességvállalást kértek, követeltek és kaptak a kiadáshoz szükséges forgóeszköz-hiteleikhez.

Ennek több oka van. A kiadók tőkehiánya valamint a forgóeszköz-hitelek magas kamata és szigorú feltételei csak az egyik, és nem is feltétlenül a meghatározó ok, hiszen vannak tőkeerős kiadók is. Ennek ellenére a forgóeszköz kedvezményes biztosítását a tankönyvkiadás *sine qua non*-jaként hallhatjuk a kiadóktól, gyakran épp a legtőkeerősebbektől. Egyértelműen látni kell, hogy ez nem sokban különbözik a közvetlen állami támogatás más formáitól. Pontosan ugyanúgy a piaci hatások és a haté-

⁸ Karlovitz (1999) p. 140.

⁹ Meg kell azt is jegyezni, hogy egy tankönyv keresleti időszakát követő keresleti pangást ismét biztos keresleti időszak követi. E tekintetben a tankönyv keresleti pozíciója jobb, mint más kiadványoké, hiszen ott a csúscskeresletet olyan keresletcsökkenés követi, amelyben ritka a rendszeresen visszatérő keresletnövekedés.

konyság, a racionalitás ellen hat. A kedvezményes forgóeszköz-hitel iránti igény a kiadók – nyilvánvalóan – természetes törekvéséből adódik, amellyel kockázatukat csökkenteni, hasznukat növelni szeretnék. Tehát a meghatározó ok a kiadók extraprofitra törekvése – és a kormányzat zsarolhatósága, félelme a tankönyvkiadással kapcsolatos esetleges zavaroktól, amelyek végül is engedékennyé teszik a zsarolással szemben. Mondhatni ez „ellátás-zsarolás”, amelynek az a lényege, hogy ha a kormány nem ad hitelkezesseget, akkor nem jelennek meg, vagy legalábbis nem időben jelennek meg a tankönyvek, s tankönyvhiány, tankönyvellátási zavar lesz.

A tankönyv-értékesítésben is kitapintható az extraprofitra törekvés. A kiadók – mint láttuk – igyekeznek megtakarítani a terjesztés ill. a terjesztői hálózat költségeit, mégpedig az által, hogy az iskolákat ill. azok pedagógusait kényszerítik rá a terjesztésre. Itt a kiadók „árzsarolása” érvényesül.

A tankönyvpiacnak tehát fontos sajátossága a „szociál-demagogizálhatóság”. Rendkívül nagy a „társadalmi visszhangja” (értsd ezen elsősorban a tömegkommunikációs nyomást) a tankönyvek késedelmes kiadásának és persze az áralakulásnak (ti. árnyövedésnek). Ennek a hazai történelmi hagyományok okán elsődleges felelőse, célpontja a kormányzat. Az ennek következtében kialakuló kormányzati sokk-hatást sok kiadó ki tudja használni, hiszen a kormányzat hajlamos kedvezőtlen anyagi feltételeket is vállalni azért, hogy a tankönyvek határidőre (ti. szeptemberre) megjelenjenek, valamint az árcsökkenés biztosításáért. Az persze, hogy a támogatás, ill. a hitelkedvezmény csakugyan árcsökkenést, vagy inkább extraprofitot eredményez-e, már senkit nem érdekel.

Mennyire jó üzlet a tankönyvkiadás? A válaszhoz nézzük meg pl. az 1995. évi tankönyvkiadási kondíciókat. 1995-ben – a fogyasztói ráfordítások alapján számolva – valamivel több mint 5 milliárd forintot tett ki a tankönyvforgalom. A kormányzat ennek több mint a felére (egészen pontosan 2600 millió forint) terjedő hitelre vállalt kezességet a kiadók felé. Más oldalról közel ugyanennyivel (2466,7 millió forinttal) támogatta közvetlenül a tankönyvkiadást. Tehát a tankönyvkiadás felét kifizette az állam, a másik felére pedig olcsó, könnyen hozzáférhető hitelt biztosított. Aligha találunk még egy ennyire kockázatmentes, jó üzletágot a vállalkozók számára.

1997-re már jelentősen szigorodtak a feltételek. 1997-ben közel 8,4 milliárd forint volt a tankönyvforgalom. Ebből a közoktatási tankönyvforgalom mintegy 6,5 milliárd forint lehetett. Ezt az állam több síkon kondicionálta, részint a kiadók számára 2600 millió forint állami kezességvállalású hitelt biztosított, részint kb. 640 millió forintot fordított a tankönyvkiadás támogatására, továbbá 1300 millió forint vásárlói támogatást nyújtott. Sokat szigorodott tehát a piac, de aligha vitatható, hogy még mindig egy biztos, jól jövedelmező üzletágról van szó, ahol az állami kezességvállalás továbbra is a vállalkozók profitjának növekedését segíti elő.

Befejezés helyett

A közoktatási tankönyvkiadás elmúlt tíz éve elég egyértelműen azt bizonyítja, hogy az állam (pontosabban a kormányzat) nem merte teljesen liberalizálni a közoktatási tankönyvpiacot. Részint megőrizte a meghatározó piaci szereplő állami tulajdonát,

résztint félelmei miatt úgy kondicionálta a piacot, hogy ezzel szereplőinek lényegében extraprofitot biztosított.

Nyilvánvalóan ugyanarról a problémáról van szó, mint amiről Csaba László így ír: „az állam szerepének újraértelmezésében a demokratikus társadalomban az a kulcskérdés, hogy az állam *foglya vagy szabályozója lesz-e* a részérdekeknek. [...] Minél kevésbé válik el az államigazgatás közhatalmi és érdekképviselési funkciója, annál kisebb az esélye a *Pareto-optimális* beavatkozásoknak...” (Csaba 1999)

A közoktatási tankönyvkiadás területén úgy tűnik, a kormánynak nem sikerült kilépnie érdekképviselési szerepéből, s ennek alapvető oka a változások hozta bizonytalanságtól való félelem.¹⁰ Ez a félelem abba az irányban hat, hogy a kormányzat hajlandó – a piac szereplőinek „hangereje” miatt – túlbiztosítani, túlkondicionálni a piacot. Így azután továbbra is foglya marad saját félelmeinek, s e félelmeken keresztül a kiadók érdekeinek.

POLÓNYI ISTVÁN

IRODALOM

- CSABA LÁSZLÓ (1999) A rendszerváltozás elmélete és/vagy a közgazdaságtan kudarca? *Közgazdasági Szemle*, No. 1.
- HALÁSZ & LANNERT (eds) (1995) *Jelentés a magyar közoktatásról*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- HALÁSZ & LANNERT (eds) (1998) *Jelentés a magyar közoktatásról*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- KARLOVITZ JÁNOS (1999) Tankönyv- és taneszközellátottság. In.: *Évkönyv a magyar köznevelésről*, 1998. Budapest, Oktatási Minisztérium/Országos Köznevelési Tanács.
- Magyar Statisztikai Évkönyvek, 1994–1997.* (1995–1998). Budapest, KSH.

FÜGGELÉK

5. TÁBLA

A tankönyvforgalom a GDP arányában

	1994	1995	1996	1997	1998
Egy főre jutó tankönyvfogyasztás (Ft/fő)	385	493	652	819	1052
Összesen (milliárd Ft)	3,86	5,05	6,66	8,35	10,67
A tankönyvforgalom a GDP arányában (%)	0,089	0,091	0,120	0,104	0,114

Forrás: Statisztikai Évkönyvek alapján saját számítás

¹⁰ Csaba László felsorolja a kormányzati kudarc okait az átmenti időszak második felében: „1. a kormányzat nem tudja egy ügy mellett elkötelezni magát; 2. az eredeti tervezet a folyamatosan átrendeződő koalíciós erővonalak miatt kiürül; 3. ellenséges, kemény nyakú pártpolitizálás miatt közös érdekű, egyetértést kiváltó tervezetek is elbuknak a törvényhozásban; 4. rettegés a változások hozta bizonytalanságtól; 5. egyszerűségi/érthetőségi korlátok (jó szakmai érveket nem fogadnak be a döntéshozók és/vagy a közvélemény); 6. a döntéshozatal titkossága, ami a külön érdekeket szolgáló kivételek becsempészését valószínűsíti.” (Csaba 1999) p. 16.

6. TÁBLA

Kiadott tankönyvek száma

	1990	1993	1994	1995	1996	1997	1998
Alapfokú	245	597	766	644	680	792	855
Középfokú	858	754	884	658	713	724	440
Felsőfokú	113	58	54	121	107	195	288
Egyéb	14		3	1	45	45	175
Összesen	1230	1409	1707	1424	1545	1756	1758

Forrás: Statisztikai Évkönyv 1994, 1995, 1996, 1997, 1998

7. TÁBLA

A kiadott tankönyvek összes példányszáma (ezer db)

	1990	1993	1994	1995	1996	1997	1998
Alapfokú	13 782	12 144	12 943	12 004	11 337	12 210	10 943
Középfokú	8 132	6 309	5 953	6 348	4 984	4 816	2 451
Felsőfokú	261	100	94	221	193	296	349
Egyéb	44		1	75	309	95	841
Összesen	22 219	18 553	18 991	18 648	16 823	16 417	14 584

Forrás: Statisztikai Évkönyv 1994, 1995, 1996, 1997, 1998

8. TÁBLA

A kiadott tankönyvek átlagos példányszáma (ezer db)

	1990	1993	1994	1995	1996	1997	1998
Alapfokú	56,3	20,3	16,9	18,6	16,7	15,4	12,8
Középfokú	9,5	8,4	6,7	9,6	7,0	6,7	5,6
Felsőfokú	2,3	1,7	1,7	1,8	1,8	1,5	1,2
Egyéb	3,1		0,3	75,0	6,9	2,1	4,8
Összesen	18,1	13,2	11,1	13,1	10,9	9,9	8,3

Forrás: Saját számítás a Statisztikai Évkönyvek alapján

9. TÁBLA

Az egy tanulóra jutó tankönyvtámogatás az egy főre jutó GDP-hez viszonyítva

Év	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Egy tanulóra jutó tankönyvtámogatás (Ft/fő)	742	1123	1463	1591	1441	1267	1314	1916	2428
Egy tanulóra jutó támogatás az egy főre jutó GDP-hez viszonyítva (%)	0,25	0,32	0,34	0,29	0,22	0,16	0,14	0,18	0,21

AZ ÖSSZEHASONLÍTÓ TANKÖNYVKUTATÁS NEMZETKÖZI TAPASZTALATAI

ESOROKAT L. DALA MÁRIA 1986-BAN ÍRTA A *Tankönyvelméleti tanulmányok* című kötetben megjelent írásában: „Már több mint egy évtizede sokat (és egyre többet) olvashatunk arról, hogy hiányzik az érdemleges tankönyvkritika, tankönyvbírálat, tankönyvelemzés, tankönyvmetodika, tankönyv-pedagógia, tankönyvkutatás, tankönyvelmélet, sőt hiányolják a tankönyvtörténetet, a nemzetközi összehasonlító tankönyvvizsgálatot is.” A kötet szerkesztője és bevezetőjének írója, Karlovitz János ugyanebben a szellemben fogalmazott, amikor arra hívta fel a figyelmet, hogy „...sokat tudunk ugyan a tankönyvekről ... de tudásunk esetleges és hézagos, nem elég átütő erejű, mert nem ölt testet a gyakorlatban, nem él eléggé a köztudatban.” (*Tankönyvelméleti tanulmányok* 1986)

A közel másfél évtizede papírra vetett kritikus gondolatok felett nemhogy nem járt el az idő, hanem a rendszerváltás után a téma aktualitása tovább növekedett és jelentőségét több tényező együtthatása is felértékelte. Az egyik tényezőnek feltétlenül a rendszerváltás óta eltelt években átalakult tankönyvkiadást kell tekintenünk, azt az alapjaiban megváltozott szituációt, hogy az addigi egytankönyvűséget plurális tankönyvpiac váltotta fel. Sok és mind a pedagógiai koncepciót, illetve tartalmat, mind pedig a kivitelezést tekintve sokféle tankönyv lát napvilágot. Ez a tény már önmagában is nagy kihívást jelent mindazon szakemberek számára, akik a tankönyvek elméleti és módszertani kérdéseivel foglalkoznak.

A tankönyvek mennyiségi növekedése hívja fel a figyelmet egy második tényezőre, a minőség kérdésének a fontosságára, arra tudniillik, amelyek a tankönyvekben (a tankönyvírásban, kivitelezésben, fejlesztésben) feltárható általános jellemzőkre, sajátosságokra, a tankönyvek minőségére, azok minőségbiztosítására, az elkészült tankönyvek értő megítélésére, az engedélyezés, a jóváhagyás szakmai (szaktudományi/pedagógiai) kritériumaira irányulnak.

Mind a hazai változásokból fakadó belső szakmai igények, mind pedig a kívülről, a nemzetközi kapcsolatok által érkező ösztönző kihívások új megvilágításba helyezik a tankönyvkutatást, az összehasonlító tankönyvelemzést. A megváltozott politikai környezet (rendszerváltás, pluralizmus, demokrácia), a tankönyvpiac volumenének növekedéséből eredő gazdasági-társadalmi tényezők, a tankönyv társadalmi közügy jellege, valamint a társadalomtudományok, köztük a neveléstudományok eredményei, távlatai a hazai pedagógiai gondolkodás fókuszába helyezhetik a tankönyvvel kapcsolatos kutatásokat. A külső és a belső kihívások által ösztönözve remélhető, hogy a 80-as évek közepe óta hiányolt tankönyvelméleti kutatások újabb lendületet vesznek.

Ez annál is inkább hasznosnak tűnhet, mivel Magyarországon az elmúlt tíz év alatt megszületett a plurális tankönyvpiac, amely erőteljes piaci pragmatizmusa és az ebből fakadó sokszínűsége okán jogosan igényelheti (a tankönyvírást, fejlesztést, kiadást elméletileg megalapozó) a nemzetközi tankönyvkutatás kritikai reflexiójából fakadó gyakorlati eredményeket. Hasonló igény merülhet fel a tankönyv-engedélyezés oldaláról is, hiszen a tankönyveket mind szellemi mind pedig gazdasági vonatkozásban egy ország tőkebefektetésének is tekintvén, különös jelentősége van annak, hogy a jóváhagyás procedúrájában egy-egy munka milyen szempontok alapján kap „zöld jelzést”. Ha a tankönyvek megítélésének, összehasonlításának, végső soron engedélyezésének elvei nemzetközi (európai) standardok alapján fogalmazódnak meg, és ezeket a standardokat a tankönyves szakma, azaz a szerzők, kiadók, szerkesztők, miniszteriális jóváhagyó szervek, tankönyvkutatók és fejlesztők legitimálják, jó eséllyel mutatkozik arra, hogy az elméleti kutatások eredményei folyamatosan beépülnek az újonnan készülő tankönyvekbe.

Az internacionális tankönyvrevíziótól az interkulturális tankönyvkutatásig

Már hosszú idő óta ismert az a tény, hogy az egyes népek, nemzetek egymás irányában megnyilvánuló szimpátiájának vagy ellenséges viszonyának kialakításában a tankönyveknek komoly befolyásoló szerep jut, hogy a tankönyvekben – akár írójuk kifejezett szándéka ellenére is – rejtett üzenetek, torzítások lehetnek. Ez különösen a történelem-, földrajz-, nyelv-, irodalom- és állampolgári ismeretek tankönyvek esetében volt így. Hisz a tankönyv a gyermek számára az emberi történelem és kultúra összefüggő képét mutatja, az emberiség által kumulált, pedagógiai szempontok által redukált és transzformált ismeretmennyiséget tárja fel, de közvetít egy, a társadalmi viszonyok által meghatározott világképet is. A tankönyv tartalmával arra is képes, hogy (akár direkt, akár indirekt módon) határozott politikai-ideológiai célok érdekében az adott államhatalom érdekeinek megfelelő cselekvésre ösztönözzön, magatartásmintákat, értékeket, normákat preferáljon.

A tankönyvmozgalom történetének szisztematikus áttekintése, valamint a tankönyvmegítélés szempontjainak kidolgozása először közvetlenül a II. világháború után történt meg. Az UNESCO által 1949-ben kiadott *A Handbook for the Improvement of Textbooks and Teaching Materials* tartalmaz egy történeti bevezető részt. E történeti áttekintés alapját a CI/9-es számú UNESCO dokumentum képezte, melynek angol változata *Looking at the World Through Textbooks* címmel 1946-ban jelent meg. Ezt a változatot is felhasználva 1948-ban az USA Kongresszusi Könyvtára Európai Ügyek Osztálya tanulmányt készített *Textbooks: their Examination and improvement* címmel. Ez a két (egyébként ma már történeti kuriózumnak számító, és külön történeti elemzésre érdemes) dokumentum képezte később minden historiográfiai áttekintés, valamint tankönyv megítélési szempontsor alapját.

A második világháború után az UNESCO, majd 1949-től az Európa Tanács égisze alatt, az 1970-es évek végéig pedig a bi- és multilaterális tankönyvgyeztető tárgyalá-

sok keretei között folytak e kutatások (Szabolcs 1994). A tankönyvkutatás első, „klasszikusnak” nevezhető korszaka az 1970-es évek végéig tartott. Ezt az időszakot elsősorban az „UNESCO-szemináriumok” keretén belüli tankönyvegyeztetések, tankönyvcserék, tankönyvegyezmények megkötése, majd a tankönyvelemzés intézményes kereteinek kiépítése jellemezte. Kevésbé a tudományos igényű kutatások, sokkal inkább a zömmel politikai indíttatású akciók zajlottak ez idő tájt. A tankönyvegyeztetések sokszor „tankönyv-diplomáciaként” működtek, és hozzájárultak az egymással feszült politikai viszonyban álló országok közeledéséhez. Példaként a német-lengyel, vagy a francia-német tankönyvegyeztető tárgyalásokat említjük meg, amelyek sikere nem elhanyagolható szerepet játszott Németországnak az említett nemzetekkel való kiegyezésében, Willy Brandt német kancellár *Ostpolitik*-jában, és ez által az NSZK háború utáni legitimálásában. A történeti hűség érdekében feltétlenül jelezni kell, hogy a nemzetközi tankönyvegyeztető munkában való részvétel elsősorban a vesztes országok, mindenek előtt Németország és Japán számára volt kiemelkedő jelentőségű és fontosságú. Hiszen amikor Németországot és Japánt például először hívták meg 1950-ben a brüsszeli UNESCO-szemináriumra, illetve amikor sorra szervezték a kétoldalú történész és történelemtanár tanácskozásokat, ennek mögöttes üzenete is volt. Ez a gesztus egyben a nemzetközi politikai elszigeteltségükön való lazítást is jelentette. Nem véletlen bizonyára, hogy a nemzeti tankönyvegyeztetések kezdeményezője a nemzetközi tankönyvrevízió, majd később a kutatások szervezője német (braunschweigi) történész professzor, Georg Eckert volt. Kezdeményezésére 1951-ben alapították meg Braunschweigban a „tankönyvjavítás nemzetközi intézetét”, amely Eckert halála után felvette alapítója nevét.¹ Az intézet 1965 óta az Európa Tanács tankönyvcentruma, „clearing house”-a, tankönyv-konferenciák, tematikus projektek szervezője, kiadványok, folyóiratok szerkesztője, a nemzetközi tankönyvkutatás szellemi központja.²

A tankönyvelemzések az 50–60-as években a tankönyvek (zömmel történelem és földrajztankönyvek) kölcsönösen kifogásolt tartalmára (tárgyi tévedések, torzítások, előítéletek) irányultak, és egyáltalán nem foglalkoztak a tankönyvek társadalmi, politikai, szociológiai, kommunikációelméleti, médiapedagógiai, gazdasági stb. vonatkozásaival. A tankönyv megállapodások során a legfontosabb szándék az volt, hogy a tankönyvek lehetőleg igaz tényeket, helyes állításokat tartalmazzanak, a fogalmak egyértelműek legyenek, a tények ferdtítés nélkül, s lehetőleg a maguk sokféleségében, összetettségében kerüljenek bemutatásra.

A 70-es évek végétől a tankönyvkutatás helyzete lényegesen megváltozott. A tankönyv elvesztette az oktatásban betöltött addigi egyértelműen vezető szerepét, az új formák, például az audiovizuális eszközök megjelenésével és elterjedésével a tanítás eszközeinek egyike, bár továbbra is a legfontosabbika lett csupán. A neveléstudomá-

1 Georg Eckert Institut für internationale Schulbuchforschung

2 Studien zur internationalen Schulbuchforschung (a legfrissebb kötet a 105.); Internationale Schulbuchforschung (az intézet folyóirata, évente négyszer angol, német és francia nyelven); UNESCO Newsletter. Network for International Textbook Research (angol, német és francia nyelven is, valamint: <http://www.gei.de/newsletter>)

nyi kutatások eredményeként módosultak a tanulásról vallott elképzelések, és a tananyag-orientált tanításról fokozatosan áthelyeződött a hangsúly a tanulóorientált oktatásra, amely relativizálta a tankönyv pozícióját. A tankönyvről és tanulásról vallott felfogások módosulásával változott a kutatás tárgya is, a tankönyv fogalma taneszközzé bővült, és ezzel összefüggésben a tankönyvmunka eddigi defenzív jellege háttérbe szorult, a tankönyvrevízió, illetve a hatvanas évekre jellemző „tankönyvháborúk” fokozatosan átadták a helyüket a tényleges tankönyvkutatásnak.

A 70-es évek végére kikristályosodtak a tankönyvkutatás szakmai és etikai alapelvei is. A tankönyvrevízió klasszikus korszakában a tankönyvek tárgyi korrektségét mérő viszonylag egyszerű módszerek ideje is lejárt, komplexebb problémafelvetésre és bonyolultabb, finomabb módszertani megoldásokra volt szükség. Amíg a nemzetközi tankönyvrevízió kezdeti időszakában elegendő volt az egyes szaktudományok eredményeit valamint bizonyos politikai kívánalmakat nyomon követni, illetve azokra tekintettel lenni, a 70-es évek közepétől megfogalmazódott az interdiszciplináris problémafelvetés és a multidimenzionális módszertani megközelítés igénye. A tankönyvjavítás és revízió szűken értelmezett politikai szempontjai háttérbe szorultak és felértékelődött a szaktudományok szerepe és fontossága a tankönyvekkel kapcsolatos tevékenységben. A szaktudományok tudatos bevonása a kutatásokba, eredményeikre való permanens hivatkozás, a tankönyvi tartalmaknak a tudománnyal való tudatos konfrontálása hozzásegítette a tankönyvrevízió képviselőit, az abban érdekelt intézményeket, hogy nemzetközileg is elismert tudományos presztízszt és intézményi helyet vívjanak ki maguknak, azaz hogy a tankönyvrevízió idővel valóban tudományos igényű tankönyvkutatássá váljon.

Egy emancipációs folyamat vette ezzel kezdetét, amelynek elkerülhetetlenségéről a braunschweigi intézet akkori igazgatója, Jeismann igen egyértelműen fogalmazott, és idézett gondolata nemcsak a változtatás kényszere előtt álló tankönyvrevízió dilemmáit, hanem egy hosszú távra szóló (a mai napig érvényes) kutatási *ars poetica*-t is kifejezett: „Ha a nemzetközi tankönyvkutatás ki akar szabadulni a marginális hibák kigyomlálásának szűk és relatív jelentéktelenségéből, akkor abból a hipotézisből kell kiindulnia, hogy összehasonlító tevékenységének és értékrendszerének a dinamikusán változó szaktudományok folyamatában kell gyökereznie.” (Jeismann 1979)

Az új koncepció négyes prioritása a tankönyvelméleti kutatómunka alapelveit, bázisát jelentik. E kritériumok közül az első a tudományosság elve, melynek értelmében a szaktudományok jelentik a tankönyvkutatás legfőbb referenciapontját. A második a gyakorlatorientáltság, azaz annak állandó szem előtt tartása, hogy a tankönyvkutatásnak az iskola, az oktatás mindennapi valóságában kell gyökereznie. A harmadik elv az interdiszciplináris kompetencia, melynek szükségessége a fenti két kritérium következménye, azaz a konkrét szaktudományi (történelem, földrajz, kémia, matematika stb.) mellett a neveléstudományi, szakdidaktikai és pedagógiai gyakorlati felkészültség szükségessége a kutatásban. Végül a negyedik kritérium egy multidimenzionális metodológiai kompetencia, tehát magas szintű kutatómódszertani felkészültség, amely a hagyományos (történeti-deszkriptív) módszerek mellett képes a legújabb társadalomtudományi kutatási eljárások (kvantitatív, kvalitatív elemzés) adaptálására is.

A fenti szakmai alapelvek bázisán a tankönyvkutatás a 80–90-es években a professzionalizálódás és specializálódás útjára lépett. A változás lényege a tankönyvkutatás tudományos színvonalának emelkedésében, nemzeti tankönyvkutató intézetek meg alapításában, általában a felsőoktatáshoz kötődő kutatócsoportok felállításában, professzionális kutatásszervezésben és tematikus specializációban, a kutatás teoretikus alapjait építő vitákban, valamint a tankönyvkutatás addigi eredményeit számba vevő kutatási jelentések, bibliográfiai összefoglalók megszületésében ragadható meg.

Napjainkban intenzív tankönyvkutatás folyik Németországban, Ausztriában, az USA-ban, Norvégiában, Észtországban, Svédországban, Franciaországban. Becslésünk szerint a világon legalább hetven országban folyik valamilyen szintű (intézményes és/vagy egyéni) tankönyvkutató munka.³ Az egyes országokban, illetve nemzetközi szinten folyó kutatói munka számszerűségéről, intenzitásáról, tematikus súlypontjairól a bibliográfiai összefoglalók (*Woodward & Elliot 1988; Johnsen 1993; Bibliographie 1980–1999; Choppin 1989; Les manuels scolaires 1995*), illetve a kutatási jelentések tájékoztatnak (*Zusammenstellung 1994; Olechowski 1995; Pingel 1999*).

Látszanak-e a jövő tankönyvkutatásának körvonalai? Milyen téma- és szemléletváltás várható? Ahogy fentebb már jeleztük, az elkövetkezőekben valószínűleg az eddigieknél nagyobb jelentőséget kapnak a tankönyvek hatásával, beválásával, hasznosulásával kapcsolatos kutatások. Amennyiben a tankönyvet a kommunikációs folyamat olyan médiumának tekintjük, amely kommunikátorok (szerzők, tudósok, szerkesztők stb.) tevékenysége által keletkezik és recipiensek (tanárok, szülők, diákok, széles olvasóközönség) fogadják be, hasznosítják, tanulják stb., akkor megállapítható, hogy az eddigi kutatások a tankönyv-kommunikátor viszonylatban mozogtak, és jelentéktelen volt a tankönyv-befogadó viszony vizsgálata. Valószínűleg nem fognak csökkenni a hagyományos témaelemzések, de ezeknek kizárólagosan szaktudományi (főleg történet- és földrajztudományi) orientációjából adódó egyoldalúságát más tudományterületek (pedagógia, szociológiai, szociálpszichológia, nyelvészet, kommunikációelmélet) lazítani fogják. Egy másik trend – amelynek argumentációját a Georg Eckert Institut fennállásának 25. évfordulóján, a 2000. júniusában rendezett ünnepség egyik előadásában volt szerencsém meghallgatni – annak felismerése, hogy a posztmodern, a globalizáció korában talán már nem csupán internacionális, hanem sokkal inkább intra- és interkulturális tankönyvkutatásokat kellene folytatni. Ami természetesen nem azt jelentené, hogy az internacionális, tehát a nemzetek egymás közötti, a tankönyvekben máig meglévő torzítások, előítéletek feltárását már nem tekintené feladatának a tankönyvkutatás. Sajnálatos példaként a Balkán egyes országait, Írországot vagy a volt Szovjetunió utódállamait említette az előadó, amelyek esetében még továbbra is szükség lesz a „nemzetközi megértést” (internationale Verständigung) szolgáló tankönyvegyeztető munkára. Az egységesülő Európában, a globalizálódó világban azonban a tankönyvkutatás nem irányulhat pusztán a nemzeti

3 A Georg Eckert Institut katalógusainak szisztematikus áttekintése eredményeként volt megállapítható a 70-es szám. Az intézet munkatársainak tájékoztatása szerint a Braunschweigban található irodalom Európa vonatkozásában tekinthető csak teljesnek és reprezentatívnak. Véleményük szerint a tankönyvkutatás nemzetközi volume-ne ennél jóval nagyobb. A tankönyvvel illetve a tankönyvkutatással, tankönyvelemzéssel kapcsolatos, a Georg Eckert Institut-ban katalogizált publikációk száma 2000. július elején cca. 6900 volt.

sajátosságok, önképek, sztereotípiák vizsgálatára. Nem tagadván ezek kutatásának szükségességét, jelentkeznek azonban már olyan globális, makro- és mikroregionális szintű igények, amelyek intra- és interkulturális alapon kívánják meg a tankönyvek kutatását. A kutatás preferált témáinak a világ nagy kultúrái, vallásai, életvilága közötti különbségek objektív ábrázolására, a kultúrák között világméreteken jelentkező és ható ellenségek leküzdésére, az emberiség multikulturális létezése törésvonalainak és érintkezési felületének bemutatására kell irányulniuk.

A tankönyvkutatás tudományos pozíciói

A nemzetközi tankönyvkutatás irányait, modelljeit bemutató tanulmányunkban (Dárdai 1999) számba vettük és elemeztük azokat a kutatási koncepciókat, amelyekben kiindulópontként a tankönyv mint a kutatás tárgya szerepelt. Kiderült, hogy akár politikai-ideológiai, akár funkcionális alapon, akár pedagógiai vagy komplex módon (a társadalmi kontextusba ágyazottan) épül fel egy tankönyvelemző modell, a tankönyv teljes körű, minden szempontra kiterjedő vizsgálata nem valósítható meg egy vagy akár több kutató által. A kérdés tehát nem az, hogy teljes avagy csak egy szempontot szem előtt tartó legyen-e bármiféle tankönyvelemzés („Totalanalyse versus Partialanalyse”), hanem az, hogy a tankönyvelemzések összessége fedje le a multidiszciplináris tankönyvértelmezéseket és a belőlük fakadó kutatási pozíciókat. Ennek sikeres megvalósulása természetesen feltételez valamiféle közösen vállalt kutatási programot és szervezeti-intézményi kooperációt. Mindezek elmaradása esetén az egyéni kutatók/kutatócsoportok által folytatott vizsgálatok, illetve azok tudományos eredményei nem vagy csak véletlenszerűen épülnek be a tankönyvírás, fejlesztés, engedélyezés, kipróbálás folyamatába.

A tankönyv különféle értelmezései között lehetséges és szükséges különbséget tenni, mert ezek meghatározzák a kutatás irányait és szempontjait is, kijelölik a kutatott téma tudományrendszertani helyét, valamint behatárolják kutatásmódszertani lehetőségeit. A nemzetközi szakirodalom áttekintése eredményeként megállapítható, hogy a tankönyvkutatás kezdetén a tankönyvet mint történeti forrást, azaz kordokumentumot vizsgálták, értelemszerűen történeti megközelítéssel és módszerekkel. A tankönyv tartalmát szaktudományi (kezdetben történettudományi, később földrajztudományi, politikatudományi-ideológiakritikai) megközelítésből elemezték. Ezek a tanulmányok a tankönyvet mint a szakmai ismeretek, valamint politikai-ideológiai tartalmak, értékek hordozóit vizsgálták. E két tankönyvi értelmezésnél elsikkadt a tankönyv pedagógiai jellege és tartalma, az elemzések nem vagy csak marginálisan érvényesítettek didaktikai szempontokat. A tankönyvelemzések zöme még ma is ilyen, a szakirodalomban „tradicionálisnak” vagy „klasszikusnak” nevezett úgynevezett témaelemzés. A tankönyvekben azt vizsgálják, hogy egy bizonyos (általában a szaktudományok logikája szerint kiválasztott) téma (pl. az iszlám, a francia forradalom, az Európa-kép, Afrika, egy országgép, történelmi személyek, egyes történelmi korszakok, két vagy több nemzet egymáshoz való viszonya, sztereotípiák, a regionalizmus stb.) hogyan jelennek meg a tankönyvekben. A felsorolásból egyébként az is látható, hogy a klasszikus témaelemzések nagy része elsősorban a történelem- és társadalmi

ismeretek tankönyveket és csak másodsorban a földrajz-, nyelv- és egyéb más tankönyveket tekinti kutatása tárgyának. Aszerint, hogy a tankönyvelemzések a tankönyvek milyen körére terjednek ki, úgy tipizálhatóak az elemzés technikái. Egy vagy több tankönyvre kiterjedő vizsgálat esetén beszélhetünk egyedi és csoportos elemzésről (ez utóbbi többnyire összehasonlítás). Amennyiben egyetlen kiadási évhez kötődő tankönyvek közel teljességét vizsgáljuk és korszpecifikus jellemzőket keresünk, „keresztmetszeti elemzésről”, ha pedig egy hosszabb időintervallum vagy pedig egy/több kiadó sorozattankönyveiben a változás, a fejlődés trendjeit vizsgáljuk, akkor „hosszmetszeti elemzésről” beszélünk. Néhány példa a fenti elemzési típusokra: keresztmetszeti elemzést végzünk, ha például azt vizsgáljuk, hogy az 1995-ben megjelent francia, osztrák, spanyol, orosz, litván, magyar történelemtankönyvek (a sor tetszőlegesen folytatható) hogyan tematizálják a bipoláris világ megszűnését, a két Németország egyesülését, a kommunista rendszer felbomlását stb. Hosszmetszeti vizsgálattal elemezhető például „Az olimpiai játékok” téma a német történelemtankönyvekben 1871 és 1945 között. Az „országkép” vizsgálatok is (például: Az Amerikai Egyesült Államok ábrázolása a szovjet tankönyvekben 1945 és 1999 között) hossz-metszeti elemzéssel készülnek.

Csak a legutóbbi években merültek fel a kutatás kommunikáció-elméleti, nyelvészeti, recepcióelméleti (a tankönyv mint médium), szociológiai, pszichológiai, szociálpszichológiai (a tankönyv mint szocializációs faktor) és ökonómiai, oktatás-gazdaságtani, esztétikai szempontjai (a tankönyv mint termék). Az ilyen típusú kutatások azonban szórványosak.

A 90-es évek elejére – összhangban a pedagógiai gondolkodás fejlődésével – felerősödött az a kritika, hogy a tankönyvkutatás legnagyobb deficitje a didaktikai megközelítés érvényesítésében, pontosabban annak elmaradásában van. A kutatási eredmények gyakorlati transzformálásának hiánya ugyanis gátolja a tankönyvekről vallott tudás hasznosulását a kliensek (tanárok, tanulók, szülők, tankönyvszerzők, kiadók stb.) körében. Hiányoznak a kutatásokból azok a kérdésfeltevések is – hangzik a kritika –, hogy a tankönyv milyen hatást gyakorol a tanulókra és tanárookra, a közvéleményre, hogyan hat és működik a médiumok környezetében, korrigál, megerősít, vagy kompenzál-e. Milyen pedagógiai filozófiák, didaktikai funkciók, módszerek jellemeznek egy-egy tankönyvet? Milyen didaktikai elv, tanuláselméleti felfogás fogalmazódik meg a tankönyv megformálásában, hogyan történik a tudományos ismeretek redukciója, transzformálásának, didaktizálásának milyen a minősége? Milyen a tankönyvek szövegstruktúrája, melyek a tankönyv kommunikációs formái, ezek mennyiben járulnak hozzá a tankönyvi szöveg megértéséhez, elsajátításához? A didaktikai elemzések fontosságát, valamint a klasszikus témaelemzések és a didaktikai elemzések „egészséges ötvöztetését” elsősorban a bécsi Tankönyvkutató Intézet munkatársai, kutatói hangsúlyozzák.⁴ Egyetértés mutatkozik a nemzetközi tankönyvkutató

⁴ Magam is azon az állásponton vagyok, hogy a hazai tankönyvelemzésekben mindkét szempontot (szaktudományi és pedagógiai) érvényesíteni kell. A hazai tankönyvkutatók ideális tudományrendszertani helye a szaktudományok (természet-, társadalom-, nyelvtudományok stb.) és a pedagógia közös érintkezési területén definiálódhatna. Ez a tény erős szaktudományi megalapozottságot, deklarált pedagógiai affinitást és tudatos kutatómódszertani pluralitást feltételez a jövő tankönyvkutatóitól.

szakmán belül abban, hogy bármennyire is kiemelt jelentőségűek, magasan kvalifikáltak és a szaktudományok által alátámasztottak az eddigi, zömmel tartalomelemző eljárással készült tankönyvelemzések, mégis egyoldalúak, mert hiányzik belőlük a pedagógikum. Az a pedagógiai, és azon belül is általános didaktikai, szakdidaktikai és metodikai affinitás, amely ha nagyobb szerepet, arányosabb részvételt kapna a kutatásokban, e kutatások eredményei jobban hasznosulnának ott, ahol erre a legnagyobb szükség van: a pedagógia, az iskola világában.

A tankönyvkutatás eredményei

Áttekintve a tankönyvelméleti kutatások releváns irodalmát, felvetődik a kérdés: valóban igazat lehet-e adni a kritikusoknak? Tényleg nagy a kutatás deficitje, valóban annyi a feltáratlan, illetve vitatott terület a szakmán belül? Vagy éppen ellenkezőleg: a „tankönyvkutatás” mint tudományos diszciplína lassú konszolidációjának vagyunk tanúi? Magunk ez utóbbi véleményt osztjuk. Ennek igazolására – a szakirodalom áttekintése eredményeként – csoportosítva sorra vesszük az elmúlt évtizedek tankönyvkutatási eredményeit. Kiindulópontként azokat az állításokat vesszük alapul, melyek nem vitatottak. Ezen eredményeket egyfajta „közös nevezőnek”, „minimum-konszenzusnak” tekintjük, amelyet két területen összegeztünk: a tankönyvvvel, valamint magával a tankönyvkutatással kapcsolatos megállapításokat.

Konszenzusos állítások a tankönyvről

Szaktudományi standardok. A tankönyv megállapításai nem mondhatnak ellent az adott szaktudománynak. Kíváncsú, hogy a tankönyv szerzője (lehetőleg az előszóban, a tankönyvhöz írt tanári kézikönyvben, a tankönyvet bemutató szerzői recenzióban stb.) tisztázza, tegye egyértelművé kiindulópontját (tudományelméleti pozícióját, a tananyag-válogatás szempontjait, a feldolgozás módszereit, a felhasznált szakirodalom listáját stb.). Az egyoldalú, kizárólagos tudományfelfogást tükröző szerzői koncepció kerülendő. Ahogy a tudományos élet sem mentes a vitáktól, sőt lényegét éppen a kontroverzitás adja, a tankönyvekben is meg kell jeleníteni a tudományos vitákat. A tankönyvekből a tanulóknak nemcsak a tudományok által közvetített (redukált) ismereteket, hanem ezen ismeretekhez való hozzájutás lehetőségeit, azaz az adott tudomány megismerő tevékenységének logikáját, érvrendszerét, legfontosabb módszereit, technikáit is meg kell szereznie. A témák kifejtésében a multiperspektivitás, a multidimenzionalitás uralkodjon.

Didaktikai standardok. Legyen egyértelmű a szerző(k) didaktikai felfogása. Derüljön ki, hogy, milyen didaktikai koncepció alapján szerveződő oktatás számára alkalmas a tankönyv, és milyen tanítási-tanulási tevékenységet preferál, feltételez. Feleljen meg az életkori pszichikus sajátosságoknak (olvashatóság, szavak, mondatok hosszúsága, fogalmak kifejtettsége, megfelelő redundancia, az absztrakció szintje, az induk-tív-deduktív gondolkodásra készítés megfelelő aránya). Legyen életszerű, életközeli a tankönyv. A tanulók valós életvilágából induljon ki. Mind a tankönyv tartalma, mind módszertani, külső megformálása a tanulók érdekeit tartsa szem előtt. Problémamegoldásra és (társadalmi) cselekvésre ösztönözzön. A módszertani megoldások

(ismeretközlés, intellektuális képességek fejlesztése, értékközvetítés) harmonikus összhangja kívánatos. A prelegáló, a tényeket egyoldalúan közlő és az egyetlen „igazat” sugalló, állító tankönyvi magyarázat kerülése kívánatos. A szöveg és illusztráció (kép, grafikon, ábra, térkép stb.) kívánatos aránya a minimális 30% és az optimális 50% között legyen. A tankönyv képretorikája vegye figyelembe a tanulók megváltozott vizuális kultúráját, szokásait. A képek ne legyenek a sztereotípiák és előítéletek közvetítésének eszközei. A kérdések haladják meg a reprodukció szintjét, a gondolkodás bonyolultabb műveleteire is (elemzés, összehasonlítás, értékelés stb.) ösztönözzenek. A feladatok legyenek életközeli, tükrözzék a tanulók valós társadalmi szükségleteit. A tankönyveket úgy kell megformálni, hogy a gyengébb tanulók is képesek legyenek tanári segítség nélkül a minimális követelmények elsajátítására.

Preferált témák és szempontok. A béke, illetve a békére nevelés, amely nemcsak a háború, a militarizmus elvetését, hanem a béke megteremtésére irányuló tudatos, aktív magatartásra készítést jelent. Az emberi jogok témája, amely az egyén jogainak ismeretén túl a mások jogainak tiszteletben tartására, toleranciára, az erőszak, a rasszizmus, az idegengyűlölet ellen nevel. A környezet tisztelete, védelme, a tudatos és aktív környezetbarát magatartásra ösztönzés. Az emberiség kulturális örökségének ismerete, tisztelete, a kulturális különbözőségek toleráns elfogadására nevelés. Előítéletmentesség, a „rejtett előfeltételezések” (underlying assumption, verborgene Annahmen) kiküszöbölése a tankönyvi szövegekből. A sztereotípiák, ellenségek képek, torzítások, előítéletek tudatos kerülése. Más néppel, nemzettel, fajjal, nemmel, vallással, etnikummal, csoporttal stb. szembeni hamis általánosítás kerülése. Az előítéletek, sztereotípiák tematizálása, historizálása, azaz a tanulók hozzásegítése ahhoz, hogy megismerjék az előítéletek keletkezésének történeti okait, gyökereit, a sztereotípiák kezelésének technikáit. Az európai tankönyvek „európai dimenziójának” megjelenítése, az Európa-gondolat, az európai integráció történetének, folyamatának, intézményeinek, problémáinak, távlatainak tematizálása.

A tankönyvkutatással kapcsolatos konszenzusos állítások

A tankönyvkutatás tárgya (a tankönyv fogalma, funkciója). A kutatás a tankönyv fogalmát illetően definíciós problémákkal küszködik. A szélesebb értelmezésű tankönyvdefiníció tankönyvnek tekint minden, nem didaktikai céllal megírt, de az iskolai oktatásban felhasznált könyvet (schoolbook/Schulbuch). A szűkebb értelmezésű fogalom a kifejezetten az oktatás számára készített könyvet tekinti tankönyvnek (textbook/Lehrbuch).⁵ A tankönyv funkciójával kapcsolatos kutatások eredményeihez képest (80-as évek közepe) elmozdulás történt. Az utóbbi évtizedben a tankönyv már nemcsak információhordozóként, hanem a tanuló önképzésének eszközként szerepel, amely segít a tanulásban, valamint a tanulás technikáinak megtanulásában. Erőteljesebben hangsúlyozódik a tankönyv képzési funkciója is, amely napjaink nagy

⁵ A szűkebb értelmezésű tankönyvfogalmat használom. Tankönyvnek tekintem azt a tanítási-tanulási folyamatban ható dokumentumot, amelyben a szaktudományok eredményei redukált formában, egy célcsoport számára pedagógiai szempontok szerint transzformált módon jelennek meg és az ismeretek és készségek elsajátítását differenciált didaktikai formák és struktúrák segítik.

társadalmi-gazdasági-politikai kérdéseivel állnak összefüggésben (globalizáció, béke, humanizmus, környezetvédelem, tolerancia stb.) A tankönyv funkcióinak megvalósulása erősen korrelál a tantervben megfogalmazott tanítási célokkal és a tanár tanításmethodikai koncepciójával és gyakorlatával. A tankönyv felépítésének koncepciója a 80-as évekhez képest nem változott. E szerint a tankönyv részei („struktúraelemei, struktúrakomponensei”): alapszöveg/törzsanyag, kiegészítő anyag, és az elsajátítást segítő apparátus (illusztrációs anyag, kérdések és feladatok).

A tankönyvkutatás jellege. Egy zárt, lehatárolt tudományos kutatási rendszert senki nem tart sem kíváncsinak, sem lehetségesnek. Amit mindenekelőtt a szakma képviselői hangoztatnak, az a sokféleség, a sokoldalúság. Multidimenzionalitás: sokféleség a kérdésfelvetésekben és a módszertani megoldásokban. Multidiszciplinaritás: sokféleség a tudományok tekintetében. Nemcsak az adott tankönyv tudományának, hanem mellette más tudományok (neveléstudományok, pszichológia, szociológia, tudományelméletek, nyelvészet, olvasáskutatás stb.) bevonása a kutatásokba. Multiperspektivitás: sokféleség az elemzések irányultságát tekintve. A tankönyvelemzések sokirányú (empirikus-analitikus, kritikai-fejlesztő, gyakorlat-orientált) kivitelezése a célzott felhasználók (kutatók, kiadók, szerkesztők, tankönyvfejlesztők, iskolavezetők, tanárok, szülők) speciális igényeit szem előtt tartva.

A tankönyvkutatás és elemzés módszerei. A tankönyvelemzések alapvetően három módszerrel zajlanak: deskriptív-hermeneutikus, kvantitatív és kvalitatív tartalomelemzés. A három módszer közül egyik sem lehet kizárólagos, kíváncsin a három ésszerű kombinációja. A deskriptív-hermeneutikus módszer a tankönyvet történeti forrásnak tekinti, elemzését is a történeti forráskritikára és elemzésre jellemző eljárásokkal folytatja le. A leírás és bizonyítás leggyakoribb eszköze az idézet. Mivel azonban a bizonyításhoz felvonultatott idézetek száma nem növelhető korlátlanul, valamint a kutató által jellemzőnek tartott/vélt idézetek eleve szubjektív kiválasztás eredményei, ezért a deskriptív-hermeneutikus elemzési módszerrel szembeni legfőbb kritika az elemzés szubjektivitását, valamint mind a tankönyvek, mind a benne foglalt tartalmak kiválogatásának, idézésének esetlegességét hangsúlyozza. A deskriptív elemzések konklúzióinak gyakori formulái a „sok tankönyvben”, a „tankönyvek többségében, zömében” a „némely tankönyv”, „általában jók, gyengék, színesek stb. a tankönyvek” megfogalmazások. Az elemző műfajok közül a rövid tankönyvrecenzió tekinthető ezen elemzési módszer igen szubjektív, jobbára csak a szövegnek a benyomások szintjén mozgó végtermékének. A fenti kritikák ellensúlyozásaként a 60-as évek közepétől a társadalomtudományi, kommunikációelméleti kutatómódszertani eredmények adaptálásával a Berelson féle *content analysis* kvantitatív eljárásai bekerültek a tankönyvkutatás eszköztárába. E tartalomelemző módszerekkel mindenekelőtt objektivitást, a mérési eredményeknek más kutatók általi megismételhetőségét remélték elérni a kutatók. A tankönyvi tartalmak és minőségek kvantifikálásának alapfeltételezése az, hogy egy meghatározott tankönyvi egység (téma, személy, kép, ábra stb.) terjedelme, illetve előfordulásának gyakorisága arra enged következtetni, hogy a szerző mekkora jelentőséget tulajdonít bizonyos tartalmaknak. Például több történelem-tankönyv összehasonlításakor az a tény, hogy a szerző a nemzeti illetve egyetemes

történelmet milyen arányban tárgyalja, sokat elárul történelmi felfogásáról. A terjedelm- és gyakoriságelemzés (oldalban, sorban, sorcentiméterben, darabban) mérhető, ellenőrizhető adatokat eredményez, amelyek kiegészítik, alátámasztják, árnyalják a deskriptív elemzés megállapításait. Ugyanez érvényes a kvalitatív elemzésre is, amely egy-egy témához/kategóriához nem mennyiségeket, hanem minőséget rendel. Pl. a tankönyv egy vizsgálódó kategóriát (Európa kulturális, geográfiai és történelmi határai) részletesen, átlagosan tárgyalja, vagy csak megemlíti. Egy személyt pozitív, negatív, vagy semleges értékkel említi. Mind a kvantitatív, mind a kvalitatív tartalomelemzés alapfeltétele egy kellően részletezett és strukturált kategóriarendszer, a mérés egységének, technikájának közlése, egyáltalán a vizsgálat transzparenciájának biztosítása.

Áttekintve a nemzetközi tankönyvkutatás rövid történetét, bemutatva legfontosabb eredményeit, összegzőként a tankönyvkutatás legfontosabb célkitűzésére utalunk: bármily módszerrel és témában is történjen a tankönyvek elemzése, a kutatónak mindenképp előtte a legfontosabb célt kell szem előtt tartania, azt, hogy a tankönyvkutatás legfontosabb feladata a tankönyvek tanulást-tanítást segítő, tartalmi és módszertani megújulást eredményező fejlesztése.

DÁRDAI ÁGNES

IRODALOM

- ULRICH PRAMME (ed) (2000) *Bibliographie. Schulbuchforschung und Schulbuchanalysen: Geographie, Geschichte, Sozialkunde (Politik) und Deutsch-Lesebücher. Neuerscheinungen, 1980–1999*. Braunschweig, Georg Eckert Institut für Schulbuchforschung.
- CHOPPIN, ALAIN (1989) *Guide du Producteur de la Banque Emmanuelle*. Paris, Institut National de Recherche Pédagogique.
- DÁRDAI ÁGNES (1999) Tankönyvelemzési modellek a nemzetközi tankönyvkutatásban. *Iskolakultúra*, No. 4.
- JEISMANN, KARL-ERNST (1979) Internationale Schulbuchforschung. Aufgaben und Probleme. *Internationale Schulbuchforschung*, 1.
- JOHNSEN, EGIL B. (1993) *Textbooks in the Kaleidoscop. A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts*. Oslo, Scandinavian University Press.
- JOHNSEN, EGIL B. (1997) Textbook Theory and Textbook Research. In: STAFFAN SELANDER (ed) *Textbooks and Educational Media: Collected Papers 1991–1995*. Stockholm, The Internationale Assiciations for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM).
- KEGHEL, ISABELLE & MAIER, ROBERT (1999) *Auf den Kerichthaußen der Geschichte? Der Umgang mit der sozialistischen Vergangenheit*. Hannover. (Studien zur internationalen Schulbuchforschung Band 97.)
- CHOPPIN, ALAIN (ed) (1995) *Les manuels scolaires en France de 1789 à nos jours*. 7. Paris, Institut National de Recherche Pédagogique. (Bilan des études et recherches)
- OLECHOWSKI, RICHARD (1995) *Schulbuchforschung. Schule, Wissenschaft, Politik*. Vol. 10. Frankfurt/Main.
- PINGEL, FALK (1999) *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. Hannover, Verlag Hahnsche Buchhandlung. (Studien zur internationalen Schulbuchforschung, vol. 103.)
- SZABOLCS OTTÓ (1994) Nemzetközi tankönyvegyeztetések. *Educatio*, No. 4.
- KARLOVITZ JÁNOS (ed) (1986) *Tankönyvelméleti tanulmányok*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- WOODWARD & ELLIOT & CARTER NAGEL (1988) *Textbooks in School and Society. An Annotated Bibliography and Guide to Research*. New York/London, The Garland Bibliographies in Contemporary Education.
- Zusammenstellung der internationalen Forschungsergebnisse zur Schulbuchbeurteilung bzw. Schulbuchgestaltung für die Mitglieder der Begutachtungskommissionen*. Forschungsprojekt im Auftrag des BMUK, Abt. V/2. unter Leitung von Richard Bamberger. Wien, 1994.

A KÖZÉPISKOLAI FÖLDRAJZTANKÖNYVEK HAZAI ÉS NEMZETKÖZI ÖSSZEVETÉSBEN

TELEKI PÁLT IDÉZVE „a földrajz nem önmagáért való és nem is »hasznos tárgy«, hanem eszköz magasabb szellemi és erkölcsi célok elérésére”. A földrajz a 21. század küszöbén is rendkívül fontos eszköz „a magasabb szellemi és erkölcsi célok” eléréséhez. S talán nem túlzás, ha azt állítjuk, hogy ma még fontosabb, mint száz vagy ötven évvel ezelőtt volt, hisz azóta óriási változások mentek végbe szűkebb és tágabb környezetünkben egyaránt. A földrajz kutatás fejlődésének köszönhetően a földrajztudomány is nagyon sok új ismerettel gazdagította az emberiséget. A földrajz mint tantárgy tehát nemcsak a felnövekvő nemzedékek számára való közvetítésében tölt be nélkülözhetetlen szerepet, hanem a most is zajló természeti és társadalmi-gazdasági folyamatok megismeréséhez és helyes értékeléséhez is elengedhetetlen. Az új évszázad hajnalán a világ egésze, de az egyes régiók, országok, települések, illetve minden ember több kihívással kell, hogy szembenézzon, amelyek szintén szorosan kapcsolódnak a földrajz tartalmához. Ráadásul korunk jelentős problémái (pl. népességnövekedés, urbanizáció, éhínség, szegénység, munkanélküliség, menekültügy, járványok, bűnözés, migráció, elszívatosodás, természeti csapások, éghajlatváltozás, természeti erőforrások korlátai, földhasznosítás, etnikai konfliktusok, levegő és vízszennyezés, ózonlyuk) is erősen földrajzi színezetűek. Ezek az ún. globális problémák egy része, amelyek megoldása az egész Földet és valamennyi lakosát óriási feladatok elé állítja, és amint látható, részben természetföldrajzi, részben pedig társadalmi, gazdasági vonatkozásúak. Azaz szembeütnöc jelzik a földrajz megosztottságát, ugyanis a földrajz az egyetlen olyan tudomány, amely jellegéből fakadóan egyaránt magába foglalja a természeti és a társadalmi, gazdasági környezet térbeli vizsgálatát. S az egyetlen olyan tantárgy, amely e kettős tartalom egyes elemeinek és a közöttük levő kölcsönhatásoknak a bemutatására, az ezen tudományterületeken elért eredmények, tapasztalatok közreadására vállalkozik, segítve a térbeli tájékozódást, a körülöttünk levő világban végbemenő folyamatok megértését, a lényegesebb összefüggések felfedését, a földrajzi-környezeti gondolkodás kifejlődését, és egy olyan földrajzi szemlélet kialakulását, aminek a magját a környezetért felelősséget érző ember adja. Mindezen célok és elvek elérésében és megvalósításában pedig nagyon nagy jelentősége van a földrajztanításnak és a földrajzi ismeretek alapvető hordozóinak, a tankönyveknek.

E tanulmány keretei között elsősorban a hazai középiskolai földrajztankönyvek tartalmának és azok formai kivitelezésének értékelésére vállalkozunk néhány nemzetközi (svéd, japán, amerikai) példával összevetve és egy-egy földrajzi jelenség bemutatását alaposabban nyomon követhető. Többek között az alábbi kérdésekre keressük a

választ: mennyiben felelnek meg földrajztankönyveink az új kihívásoknak és elvárásoknak, hogyan követik a természeti és a gyorsan változó társadalmi-gazdasági folyamatokat, mennyire vannak tartalmi és formai szempontból összhangban az említett külföldi példákkal, milyen hasonlóságok és különbségek fedhetők fel, s ezek milyen tényezőkkel magyarázhatók.

Hazánk társadalmi, gazdasági fejlődésében 1989-cel egy új korszak vette kezdetét, ami egyúttal azt is jelentette, hogy az élet minden területén radikális reformok kezdődtek, ami az oktatást sem hagyta érintetlenül. A tulajdonosi módosulások, a nagyobb fokú rugalmasság előtérbe helyeződése, az új tantervi követelmények kidolgozása valamint az utóbbi évtizedben a világ egészében lezajló forradalmi változások (globalizáció és az információs társadalom kibontakozásának előrehaladása), a tudományos kutatás gyors fejlődése, a turizmus fellendülése, hazánk világgazdasági kapcsolatainak felélénkülése stb. mind azt követelték, hogy a földrajztanítást és a földrajztankönyveket is megreformálják. Vitathatatlan, hogy ma már az interneten való „bolyongáshoz”, az ottani rendkívül sok és sokféle, gyakran ugyanazon témáról is eltérő, ellentmondó véleményeket, ismereteket közlő információ bőségében való eligazodáshoz, helyes értékelésükhöz és szintézisükhöz is nélkülözhetetlen a földrajz megújítása.

Az oktatás terén zajló nagyarányú változások a földrajz számára azt a sajnálatos következményt vonták maguk után, hogy a tantárgy pozíciója drasztikusan romlott, ami miatt – kétségtelenül – többek között a tudományterület jeles képviselőinek a nem eléggé aktív közreműködése is okolható (*Probáld 1998*). Részben ennek következtében a földrajzot tartalmazó „Földünk és környezetünk” lett az egyetlen olyan műveltségi terület (hisz a nat-ban már nem tárgyak, hanem műveltségi területek szerepelnek, ami bizonyos fokig szintén presztízsvesztés), amely mind az 1–4., mind az 5–6. évfolyam tantervéből hiányzik és csak az azutáni évfolyamokon jelenik meg. A földrajz helyzetén a kerettantervek sem „javítanak”, mert bár a nat műveltségi területeit újból tantárgyakra bontják, a földrajz továbbra is mint „Földünk és környezetünk” c. tantárgy fordul elő, azaz nem kapja vissza a „földrajz” tantárgyi megnevezést.

Kedvezőtlen az is, hogy a nat ajánlásai valamennyi műveltségi terület közül a „Földünk és környezetünk”-nek szánták a legkisebb arányt, a 7–10. évfolyamokon 4–7%-ot. Félő, hogy vannak olyan iskolák, ahol nem kapta meg még az általában egy-egy tantárgy oktatásához – pedagógiai és pszichológiai okokból is – minimálisan szükséges heti két órát sem. S ez pedig csak tovább erősíti azt az 1950 óta tartó tendenciát, ami a gimnáziumi földrajz órák számának folyamatos csökkenését jelenti. 1950 és 1978 között a gimnáziumi földrajztanítás óraszámának 45%-át elveszítette. S úgy tűnik, hogy ebben az elmúlt évtizedekben sem történt semmilyen érdemi változás, sőt a nat bevezetésével tovább folytatódik, s az 1950. évi állapotokhoz, az akkori gimnáziumi földrajz óraszámokhoz viszonyítva akár 78%-kal is visszaeshet, de a legjobb esetben is legalább 56%-os veszteséggel kell számolni. Ezen pedig már az sem változtat lényegesen, hogy a 2001-től életbe lépő kerettantervek rögzítik, hogy az egyes tárgyaknak mennyi a minimálisan kötelező órászáma az adott iskolafokozaton, illetve iskolatípusban. Így a gimnáziumokban a földrajz, pontosabban a „Föl-

dünk és környezetünk” c. tantárgy (mivel ez az egyetlen olyan tárgy – sajnos –, amit a kerettanterv nem „alakított vissza” elnevezésében) a 9. és 10. évfolyamokon egyaránt 74 órát kell, hogy kapjon, csakúgy mint a testnevelés vagy a történelem. De a szakiskolák „B” változatú kerettanterve is ugyanennyi időt szán rá a 9. évfolyamon. Ugyanakkor a szakközépiskolákban négy másik tantárggyal osztozik a „Földünk és környezetünk” a 259-es óraszámom, s hogy a valóságban ebből hány órában fogják oktatni, az egyes iskolák helyi tantervétől függ.

Mindezek azonban nem módosítják alapvetően azt a tényt, hogy a földrajz óraszám ma mostanra erősen megcsappant, és ez annak ellenére következett be, hogy az élet épp az ellenkezőjét, a földrajz jelentőségének a felértékelődését jelzi. A Nemzetközi Földrajzi Unió Földrajzoktatási Bizottsága által összeállított Földrajztanítás Nemzetközi Chartája is ezt hangsúlyozza, amit az alábbi idézetek is tükröznek:

- „a földrajz nélkülözhetetlen a jelen és a jövő világának megértéséhez”,
- „a földrajz az ismereteket és a képességeket gyarapító, gondolkodásra ösztönző tantárgy lehet az oktatás valamennyi szintjén, és elősegíti, hogy megértsük a világot”,
- „zsugorodó világunkban fokozott nemzetközi hozzáértésre van szükség a gazdasági, politikai, kulturális, környezeti és biztonsági problémák széles körének megoldásában való hatékony együttműködéshez”.

Éppen ezért rendkívül fontosnak tartja a jó földrajzoktatás megvalósulását a Föld valamennyi országában, amivel összefüggésben a következőképp fogalmaz: „A jövőre való teljes értékű felkészítés biztosítása érdekében a földrajznak szaktanárok által tanított külön tantárgynak kell lennie, amely az általános és középfokú iskolák kötelező tantervi törzssanyagába tartozik.” (*Földrajztanítás Nemzetközi Chartája 1993*)

Amíg az elmúlt évtizedben a földrajz tekintélye csorbult, ami a földrajztanítás súlyának háttérbe szorulásával is együtt járt, addig – mindezekkel ellentétesen – a földrajz tanítását, tanulását szolgáló tankönyvek és egyéb oktatási segédanyagok száma ugrásszerűen megnőtt. Az oktatási reform folytán tehát a másik markáns változás a tankönyvek világában következett be, s ez alól a földrajz sem kivétel. Megszűnt a korábban egységes, egy bizonyos iskolatípusra érvényes tankönyvcsalád. S ma már minden iskola és tanár a neki leginkább tetsző tankönyvet használja.

Az 1990-es évek eleje óta gombamód szaporodott a különféle tankönyvek és segédleteik száma, ami igen gazdag földrajztankönyv kínálatot, mondhatni túlkínálatot is eredményezett. Ez két forrásból táplálkozott. Egyrészt több lett a tankönyvkiadással foglalkozó cég. A Tankönyvkiadó monopóliuma megtört, s ma már csak – egyes becslések szerint – a tankönyvek felét adják ott ki. (A 2000/2001-es tanévre 188 kiadó 5151 féle könyvet, köztük 1745 tankönyvet kínált az iskoláknak.) Másrészt gyarapodott azon pedagógusok száma is, akik tankönyvírásra vállalkoztak. E kettős folyamat, illetve a nagyfokú liberalizáció viszont azzal a következménnyel járt, hogy mostanra nagyon sokféle minőségű tankönyv és segédtankönyv illetve egyéb segédlet van a piacon. A mennyiségi változás bizonyos fokú minőségi felhígulást vont maga után, s a közeli jövő egyik releváns feladata a most még zavarosnak tűnő, igen bőséges (földrajz)tankönyvkínálat „letisztulása”, s csak azoknak a fennmaradása, amelyek arra valóban érdemesnek bizonyulnak. Ugyanis a tankönyvek milyensége

nagymértékben determinálja a tanulók tárgyi tudását, földrajzi szemléletét, egy-egy országról, tájról, népről alkotott véleményét, s ezért óriási a tankönyvek felelőssége. S ezt talán még jobban szükséges hangoztatni akkor, amikor a földrajzoktatás óraszámai lehetőségei esetleg tovább szűkülnek.

Jelenleg a földrajztankönyvek és földrajzi jellegű könyvek, segédletek kiadásával mintegy 24 kiadó (az összes tankönyvkiadásban érdekelt kiadók 13%-a) foglalkozik. Ezek együttesen 233 kiadványt jelentetnek meg, szinte teljesen lefedve a földrajzzal kapcsolatos igényeket, s biztosítva annak sokszínűségét. A legnagyobb hányadukat az általános iskolai oktatás számára készült tankönyvek és segédletek teszik ki, s csak alig tizedük a középiskolában használhatók, amelyek főként – talán a tradíciókból táplálkozva – még mindig leginkább a Nemzeti Tankönyvkiadó gondozásában látták meg a napvilágot.

A középiskolai földrajzoktatásban lényegében hét tankönyv szerepe a meghatározó napjainkban. Közülük öt elsősorban a gimnáziumi oktatást szolgálja, míg kettő alapvetően a szakközépiskolai földrajztanítást (bár a határ ezen a téren is elmosódik, s a tanári szabadság itt is érvényesül). Az előbbiekre körébe a következők sorolhatók:

- Sárfalvi Béla – Tóth Aurél: Földrajz I. (gimnázium)
- Nemerkenyi Antal: Általános természeti földrajz
- Sárfalvi Béla – Bernek Ágnes: Általános társadalomföldrajz
- Bora Gyula – Nemerkenyi Antal: Magyarország földrajza
- Probáld Ferenc: Regionális földrajz

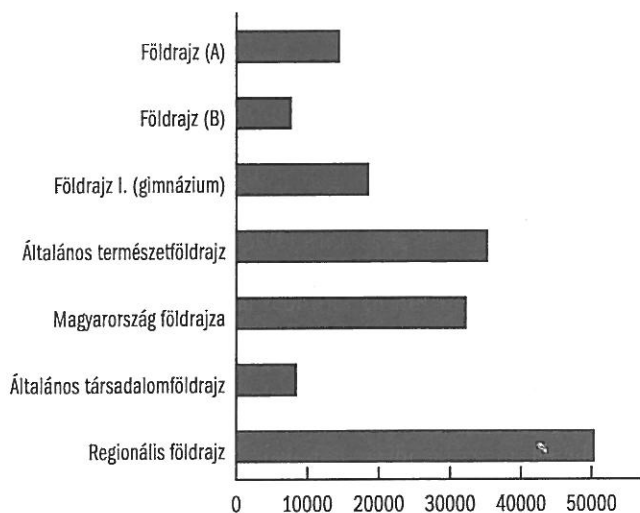
Az elsőként említett könyv még az előző tankönyvcsalád részeként ma is használatos. Valószínűleg ez azzal indokolható, hogy tartalma nem évült el. A természetföldrajz területén ugyanis nem következtek be olyan radikális változások az elmúlt évtizedben, mint a társadalomföldrajzban. De esetleg az is hozzájárulhatott, hogy a pedagógusok egy része inkább a régi bevált tankönyvhöz ragaszkodik (s ez nem értendő negatívan), azt egészíti ki, frissíti fel, ahol szükségesnek látja. A következő négy könyv pedig az új négy kötetből álló tankönyvsorozat tagja. Ugyanakkor a szakközépiskolai földrajztanítás és tanulás során a tanárok és a diákok egyaránt az Arday István és Rózsa Endre által írt Földrajz (A) és Földrajz (B) tankönyvekre támaszkodhatnak, amelyeket a Műszaki Könyvkiadó jelentett meg. Mind a két könyvnek van egy alcíme, amelyek eltérő tartalmukra utalnak. Az „A” kötet „Az általános természeti és társadalomföldrajzi változat”, ellenben a „B” kötet a „Társadalomföldrajz természetföldrajzi alapozással” címet viseli. Így egymástól függetlenül is alkalmazhatók, de egymásra építésüknek sincs akadálya.

A rendszerváltozás előtti tankönyvcsalád mindegyikét általában 60 ezer példányban adták ki évente a gimnáziumok részére. Az utóbbi évtizedben azonban markáns változásoknak lehettünk tanúi. A gazdag tankönyvkínálat és a sokféle kiadó jelenléte miatt módosult a tankönyvek és a különféle segédletek példányszáma is. A legtöbb kiadó csak pár száz, maximum néhány ezer példányt ad ki egy-egy tankönyvféleségből vagy segédletből. Fontos kiemelni azt, hogy a minőség és a példányszám között egyáltalán nem törvényszerű az egyenes arányosság. Az egykori példányszámot a ma használatos tankönyvek közül a Probáld Ferenc által írt „Regionális földrajz”-ra le-

adott megrendelések közelítik meg a legjobban. Több mint ötven ezerre tartanak igényt belőle az iskolák. Közel ugyanennyi a „Középiskolai földrajz atlasz”-t, mint legfontosabb segédeszközt megvásárolni szándékozók száma is. A tankönyvsorozatból a legkevesebb megrendelés a Sárfalvi Béla – Bernek Ágnes által összeállított „Általános társadalomföldrajz”-ra érkezett. A megrendelések alakulásába sok tényező belejátszik. Nemcsak a tankönyv tartalma, hanem a tartóssága, újrahasznosíthatósága is fontos elem. De a tanulói létszám változása, a tankönyv ára, a rendelkezésre álló egyéb tankönyvek milyensége, sőt a tanárok egyes tankönyvekhez való viszonya is hat arra, hogy melyiket rendelik meg. szakközépiskolai tankönyvek közül a többség az „A” változatot részesíti előnyben, feltehetően arra gondolva, hogy az általános természeti és társadalomföldrajzi ismeretek alapján egyfelől könnyebb a regionális földrajzi ismeretek elsajátítása. Másfelől, ha nincs a későbbiekben földrajzoktatás, akkor az általános földrajzi ismeretek olyan alapot jelentenek, amibe könnyebben beépíthetők, elhelyezhetők az újabb ismeretek.

1. ÁBRA

A fontosabb középiskolai földrajz tankönyvek megrendeléseinek darabszáma, 2000



A megrendelések térbeli megoszlásában – néhány kivételtől eltekintve – nem tapasztalható markáns különbség. A megyék közül a szakközépiskolai Földrajz (A) tankönyvet a legnagyobb hányadban (az összes ilyen tankönyv 21,9%-át) Borsod megyében rendelték meg ebben az esztendőben, míg a legkevesebbet (0,98%) Nógrád megyében. Említést érdemel, hogy a régi tankönyvcsaládhoz tartozó Földrajz I., gimnáziumok részére írt tankönyvet három megyében (Győr-Moson-Sopron, Tolna, Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében) választották a legtöbben.

A földrajz tanári és tanulói segédeszközei közül a térkép a legfontosabb, ami nélkül elképzelhetetlen e tárgy tanítása és tanulása. Ezt nem számítva az egyéb tanulást,

tanítást elősegítő kiadványokra pl. a Dr. Kürti György által összeállított „Térképismereti gyakorlatok” 1-re (Európa, FÁK, Magyarország) és 2-re (Európán kívüli földrészek) a középiskolai atlasz példányszámához viszonyítva jóval kevesebb, de más segédanyagokhoz képest viszont tetemesnek mondható, néhány ezres megrendelés érkezett.

A földrajz az egyik legnépszerűbb tantárgy a felvételizők körében, annak ellenére, hogy pozíciója romlott, jelentősége pedig leértékelődött az elmúlt évtizedben. Évente több száz középiskolás dönt amellett, hogy a földrajzot választja főtárgyként valamelyik felsőfokú intézményben. A felkészülésükhöz nagyon sok segítséget nyújthat a felvételi bizottságokban évek óta aktívan közreműködők által elkészített „Felvételi és érettségi feladatgyűjtemény”. 13 fejezete az elmúlt évtized földrajz írásbeli dolgozataiban előforduló összes feladattípust magába foglalja, ami lehetővé teszi tudásuk sokoldalú ellenőrzését és a különféle feladattípusok megoldásának begyakorlását. Kevés alkalmas azonban azok számára, akik „csak” a tudásszintjüket szeretnék felmérni egy-egy témakör kapcsán, mert az egyes feladattípusok nincsenek témakörök szerint csoportosítva, mint egykor a Lőrincz András és Varajti Károly által összeállított feladatgyűjteményben. Persze ez utóbbi elsősorban ezzel a céllal készült. Az új feladatgyűjtemény viszont inkább az érettségi és felvételi követelményeire összpontosít, ezért mind tartalmában, mind szerkezetében nagyon különbözik az előbbitől.

Néhány földrajztankönyv összehasonlító vizsgálata

Az eredetileg az 1960-as évek közepén, az 1970-es évek végén és az 1990-es évek elején megjelent elsődlegesen gimnáziumi általános természetföldrajzi tankönyvek főfejezeit tekintve nagyon sok a hasonló vonás. Az általános természeti földrajzban, amely lényegében a földtudományok (geofizika, földtan, közettan, ásványtan geomorfológia, hidrológia, talajtan, biogeográfia) főbb eredményeit foglalja szintézisbe, az elmúlt évtizedben relatíve kevesebb markáns változás következett be, mint a társadalomföldrajzban. Ez azzal is összefügg, hogy a természeti folyamatok jóval lassabban mennek végbe és törvényszerűségeik felfedése sokkal időigényesebb. Mindhárom könyv nagy figyelmet szentel a földkéreg, a légkör, a vízburok és a földrajzi övezetesség (ezek a főcímek) törvényszerűségeinek és a kölcsönhatásoknak a bemutatására. Az egyes leckék címei sem különböznek számottevően. Például a Föld belső tagolódását, a geoszférák elhelyezkedését tárgyaló rész – időrendben haladva – a következő megnevezések alatt található az egyes könyvekben: „A Föld gömbhéjas szerkezete”; „A Föld szerkezete”; „A Föld belső szerkezete”. Még alaposabban szemügyre véve az anyagukat megállapítható, hogy a Tóth Aurél által írt, legrégibbi kiadású könyvben még nem szerepel e fejezetnél a földmágnesesség. Ugyanakkor a legújabb, Nemerényi Antal által írtban már jóval több és részletesebb információt találunk a Föld belső szerkezetére vonatkozóan, pl. megnevezi a Föld belső gömbhéjainak hátráfelületeit is. De ebben a leckében kapott helyet a korábban más tanegységekhez tartozó alfejezetek egy része is, ami az egy órára jutó növekvő ismeretanyag-elsajátítás szükségességéből fakad és a hosszabb terjedelemben nyilvánul meg.

A tudomány eredményeinek az oktatásban való viszonylag gyors megjelenését tükrözi, hogy az 1970-es években megszületett forradalmian új elméletet, a lemeztektonikát már az 1970-es évek végén kiadott új tankönyvbe belefoglalták. Szintén a mélyrehatóbb vizsgálat során válik láthatóvá, hogy az egyes főfejezeteken belül tárgyalt kisebb egységek sorrendjében is vannak különbségek, részben a szerzők az adott témát illető eltérő szemléletmódjából eredően. Például Tóth Aurél és Nemerkenyi Antal egyformán az „Óceánok és tengerek”-kel kezdi a víz földrajzának a tárgyalását, amelyet a felszín alatti, majd felszín feletti vizek bemutatása követ. Ezzel szemben a Tóth Aurél és Sárfalvi Béla által írtban a fejezet végén található az óceánokról és tengerekről szóló tudnivalók. Ez utóbbi könyv az is, amelyből szinte kimaradtak az érdekes olvasmányok, a tanulók figyelmét, kíváncsiságát felkeltő anyagrészek. Ennek minden bizonnyal a terjedelmi korlátok és az általános társadalomföldrajzi ismereteket közvetítő nagy fejezettel való kibővülése lehet az oka. De ez az a tankönyv is, amely napjainkban a szakközépiskolai földrajztankönyvek „A” változatában éledt újjá. Ugyanis mindkettő szinte ugyanazon főbb szerkezeti egységekből épül fel. Ám a társadalomföldrajz fejezete túlmutat elődjén, mert ha nagyon röviden is, de bemutatja a világ legdinamikusabban fejlődő térségeit és hazánk gazdasági életét is, mintegy komplex képet biztosítva a világról a földrajzot tovább már nem tanuló szakközépiskolásoknak. A Nemerkenyi Antal által írt tankönyv a másik két régebbi hasonló témájú könyvekhez képest több új fejezetet tartalmaz. Ezek közé sorolható a „Helyünk a világegyetemben” című rész, amely csillagászati földrajzi ismereteket közöl a Földünkre vonatkozóan, vagy a földfelszín formáival foglalkozó fejezet, amely a domborzati formák keletkezését taglalja. Nagyon eredeti gondolat valósul meg a zárófejezetben azáltal, hogy a korábban megszerzett általános ismereteket egy-egy kontinensre „lebontva” foglalja össze, mintegy előkészítve a társadalomföldrajzi, illetve regionális földrajzi tanulmányokat.

Az 1960-as évekbeli tankönyvekben csak nagyon kevés általános társadalomföldrajzi ismeret volt. A II. és III. osztályos tankönyv alapvetően a regionális földrajzra koncentrált. Ez mondható el a Probáld Ferenc által írt gimnáziumi II. osztályos tankönyvről is, amelyet a korábbiakhoz képest bővebb I. osztályos általános társadalomföldrajzi ismeretek alapoztak meg. 1989 után a legforradalmibb változások a társadalomföldrajzi ismeretek közvetítésében szerepet játszó tankönyvek terén következtek be. Ugyanis három új tankönyv is megjelent, amelyek mindegyikét elvileg tanítani kellene a II. osztályban a szűkülő órakeretben. A valóságban azonban a pedagógusok maguk dönthetnek arról, hogy mely témaköröket, melyik tankönyvből tanítják, vagy hogy melyik tankönyvre helyezik a hangsúlyt. Ez utóbbi döntés egyúttal azt is jelenti, hogy vagy a regionális földrajzot, vagy az általános társadalomföldrajzot, vagy hazánk földrajzát részesítik előnyben, mivel a három könyv mindegyike más témát dolgoz fel igen részletesen. De nemcsak a tankönyvek számában figyelhető meg nagyarányú változás, hanem a tartalmukat tekintve is. Hiszen az utóbbi évtizedekben óriási változások mentek végbe akár a társadalmi folyamatokat (urbanizáció, népesedés stb.), akár a gazdasági folyamatokat (pl. multinacionális cégek térhódítá-

sa, tercierizáció) vesszük, vagy egy országot (pl. Magyarország, volt Szovjetunió), egy régiót (pl. Európai Unió, Kelet-Európa).

Tükröződik ez az általános társadalomföldrajzi tankönyvben is, amely az előző tankönyvekhez képest jóval több közgazdasági ismeretet hordoz. Ezek ma már elengedhetetlenek a korszerű világgazdasági kép felrajzolásához, a globális gazdaság bonyolult működésének megértéséhez. Ugyanakkor vannak „hagyományos elemei” is a tankönyvnek, azaz olyan (al)fejezetei, amelyek a régi tankönyvekben is szerepeltek (pl. világnépesség növekedése és összetételének sajátosságai, vagy a gazdasági élet legfontosabb jellemzői), de azóta már tartalmukban megújultak. Elmondható ez az urbanizáció anyagának a tárgyalásáról is, mert – bár röviden, de – ez a könyv érinti annak térbeli és időbeli alakulását is, mielőtt magáról az urbanizáció fogalmáról szó esne, majd ezt követően a városalapítás természeti és társadalmi tényezőit veszi sorra, míg a régi gimnáziumi tankönyvben a városok belső szerkezete következett. A tankönyv végén csokorba szedve a globális problémákra hívják fel a szerzők a tanulók figyelmét. Hasonló összeállítást tartalmaz a szakközépiskolai „Földrajz (A)” tankönyv is.

Az Európai Unióhoz való csatlakozási szándékunk határozottá válása óta még nagyobb hangsúly helyeződik ezen régió országainak alaposabb megismerésére, a regionális szemlélet erősítésére, és arra, hogy ezen országcsoporthoz és a tagjelöltek körében pontosan el tudjuk helyezni hazánkat. Talán ezen megfontolástól vezérelve vannak Magyarországról szóló anyagai is (a külön könyv ellenére) a „Regionális földrajz” tankönyvnek. Ugyancsak erősödő integrációs esélyeink és „Európához való tartozásunknak” a fokozottabb kidomborítása játszhattak szerepet abban, hogy a mostani tankönyvek a regionális földrajz keretében először az Európai Unióra összpontosítanak, majd a kelet-európai országokra, s csak ezek után következik a világ többi része (USA, Japán, fejlődő országok). Ez a súlyponteltolódás tehát egyfajta tudati és szemléletbeli váltást takar, ami mindenképp üdvözlendő, hiszen számunkra sokkal fontosabb (kell, hogy legyen), hogy mi történik szomszédainknál és az Európai Unióban, mint mondjuk az USA-ban. Nagyobb figyelmet kellene szentelni azonban magának az Európai Uniónak a szervezeti, intézményi, pénzügyi, működési stb. hátterének a bemutatására is, mert végül is ténylegesen ezek fogják majd meghatározni a felnövekvő nemzedékek sorsát, úgymond „itt kell majd ügyeiket intézni”.

Szintén említést érdemel, hogy a „Magyarország földrajza” tankönyv a korábbiakhoz képest jóval elmélyültebben tárgyalja hazánk földrajzát. S igen szerencsésnek ítéltető, hogy az első leckéi a természeti földrajzi adottságokat értékelik, mert azok kitűnő alapot képeznek a társadalmi, gazdasági jelenségek, összefüggések helyes értelmezéséhez. Mivel ez a könyv az 1990-es évek eleji első kiadás óta változatlanul jelenik meg, holott az elmúlt esztendőkhöz változásokban rendkívül gazdagok voltak, ezért a közeljövőben mindenképp szükségessé válik ábráinak (pl. Budapest iparterületei) és adatainak (pl. városaink száma) felfrissítése, illetve ahol szükséges a szöveg kisebb átdolgozása is, hogy minél pontosabb és naprakészebb információkat tartalmazzon.

Az új tankönyvek mindegyike elsősorban az ismeretek átadására, tények közvetítésére koncentrál. Azok gyakorlati alkalmazását, a jártasság és a készségek fejlesztését az alacsony óraszám és az átadandó ismeretek hatalmas mennyisége alig teszi lehetővé. S

ez talán oktatásunk – s itt nemcsak a hazai értendő – egyik legnagyobb problémája és dilemmája is egyben, hogy gyorsan változó világunkban, amikor óriási mennyiségű információáradat zúdul a tanulókra, az iskolában sincs igazán lehetőség (idő) arra, hogy olyan képesség fejlődjön ki bennük, amely nagymértékben segítené az életben, a világ dolgaiban való biztos eligazodásukat. Öröndetes, hogy az új földrajztankönyvek már jóval kevesebb számadatot tartalmaznak, s a tantervi követelmények teljesítéséhez pedig csak nagyon kevésnek a tudása szükséges, ezáltal nem terhelődnek felesleges, érvényességüket gyorsan elvesztő számhalmazokkal. Sokkal fontosabb a tendenciák, a folyamatok és a közöttük levő összefüggések megfigyeltatása és rögzítése, valamint a földrajzi-környezeti gondolkodás elsajátíttatása.

A tartalom kivül a tankönyvekkel szemben támasztott további lényeges elvárás a szép kivitelezés, a tartalom és forma egységének, harmóniájának megteremtése. Az utóbbi évtizedben ezen a téren is jelentékeny változások történtek. Jobb és színvonalasabb a rajzos ábrázolás. A kék szín helyett ma már a zöld árnyalatai dominálnak. A korábban egy kötetben levő fejezetek önálló tankönyvben való megjelentetése nagyobb teret enged a különféle illusztrációknak. Például az egykori Magyarország fejezet rész összesen 35 ábrát, grafikont, táblázatot, diagrammot, sematikus rajzot tartalmazott. Ezzel szemben az 1990-es évek első felében kiadott „Magyarország földrajza” c. tankönyv 88-at, a táblázatok nélkül. Sajnálatos azonban, hogy fotók csak a természetföldrajzi részben találhatók, a társadalomföldrajzi fejezetből teljesen hiányoznak, habár a földrajz szemléltetéséhez nélkülözhetetlenek a fényképek is. Kár, hogy a négytagú tankönyvcsalád kötetei ma még csak fekete-fehér képeket tartalmaznak. Ám ez is releváns előrelépés a korábbi I. osztályos gimnáziumi tankönyvvel szemben, mert abban még ilyenek sem voltak. Ennek feltehetően az az oka, hogy a színes képek előállítására nagyon megnövelné a tankönyvek árát, példaként említhetők a szak-középiskolai tankönyvek, amelyek a sok szép színes fényképnek és színes ábráknak tulajdoníthatóan – ami valószínűleg a jobb minőségű papír alapanyagának is köszönhető – durván 60–90%-kal kerülnek többre, mint a négytagú tankönyvcsalád kötetei.

Nemzetközi kitekintés

A svéd példa

Svédországban 7-től 16 éves korig tart a mindenki számára kötelező oktatás, amely három hároméves periódusra tagolódik. A hazai tapasztalatokkal való összehasonlíthatóság miatt most csak a 13–15 év közötti alsó középiskolai szinttel és az azt követő, nem kötelező 16–18 év közötti felső középiskolai földrajztanítással és földrajztankönyvekkel foglalkozunk részletesebben.

Az alsó középiskolákban a földrajz a „társadalomszervezés” elnevezésű tantárgyblokkban három másik tárggyal együtt foglal helyet. A tanév során a tanár maga dönti el, hogy a négy tantárgy közül melyiket, mikor tanítja (Kiss 1995). Általában az a gyakoribb, hogy az első félévben a történelmet és a földrajzot tanítja párhuzamosan, míg a másodikban a vallást és a társadalmi ismereteket. De az is előfordulhat, hogy a négy tantárgyat két havonként változtatva oktatják, azaz két hónap történe-

lem után két hónap földrajz következik és így tovább. A pedagógus határozhatja meg azt is, hogy miből és mit tanít, hogy melyik tantárgyra mennyi időt szán, amit az ő és a tanulók érdeklődése, illetve az utóbbiak képességei is befolyásolhatnak. Éppen ezért nagyon nehéz pontosan meghatározni, hogy a blokk összes óraszámából ténylegesen mennyi jut a földrajzra, de átlagosan heti 2×40 percre tehető.

A földrajztanításhoz és tanuláshoz a tankönyvek és a különféle segédeszközök nagy választéka áll rendelkezésre. A diákok felszerelése hasonló a nálunk megszokotthoz: tankönyvből, füzetből és atlaszból tevődik össze. A 7–9. évfolyamokon az utóbbi használata azért szorul háttérbe, mert a tankönyvek sok olyan ábrát tartalmaznak nagyon jó minőségben, amelyek idehaza csak az atlaszokban fordulnak elő. Kifejezetten földrajzi ismereteket közvetítő tankönyvek csak a hetedik osztálytól vannak. Ezek igen gazdagon illusztráltak, rengeteg színes képet, sematikus ábrát tartalmaznak. Bizonyosságul mindössze egyetlen példa: a 7. osztályos 136 oldalas földrajztankönyvben 215 darab szemléltető ábra és fénykép található, ami jóval meghaladja a hazai tankönyveket – a szakközépiskolásoknak ajánlottak kivételével.

Az alsó középiskolákban a korábban tanultak rendszerezése, kibővítése és magasabb szinten való szintetizálása a legfőbb feladat, amelyen belül továbbra is nagy jelentőséget tulajdonítanak a szülőföldről és a közeli országokról szóló tudnivalók elmélyítésének. A 7. osztályos tankönyv szerkezetileg a leginkább az elsős magyar gimnáziumi tankönyvhöz hasonlít. „A világ felfedezése” és a „Csillagászati, térképtani ismeretek” fejezetek után a fontosabb geoszférák (közetburok, vízburok, légkör) tárgyalása következik, majd a „Kontinensek földrajza” c. fejezettel zárul. A tankönyvek egymásra épülését, a tananyag folytonosságát erősíti az a tény is, hogy a tankönyvek oldalszámaikban is egymáshoz kapcsolódnak. A 8. osztályos tankönyvben egyrészt részletesen foglalkoznak az észak-európai országok természetföldrajzával és a különféle gazdasági ágazatokkal (földművelés, erdőgazdálkodás, halászat, bányászat, energiagazdálkodás, ipar, közlekedés, kereskedelem) úgy, hogy azok sajátosságait először Svédországra és/vagy Észak-Európára, azután pedig a világra vonatkoztatva mutatják be. Ezért ilyen lecke címekkel találkozhatunk: Svédország ipara, Észak-Európa ipara, A Világ ipara vagy Észak-Európa erdőgazdálkodása, A Világ erdőgazdálkodása. A korábbi 8. osztályos tankönyv végén még olyan fejezetek is előfordultak, amelyek Nyugat-, Kelet- és Dél-Európa természet- és társadalomföldrajzát egyidejűleg mutatták be, mintegy átfogó képet rajzolva és összefoglalva a tanultakat – ugyanakkor erősítve a regionális szemléletet és a földrajz egységét. Napjainkban a diákok már a 9. osztályban találkozhatnak ezekkel a fejezetekkel, ezzel indul az új tanév. Ezt azután a világ néhány vezető országának (USA, volt Szovjetunió, Japán) és jelentősebb fejlődő országainak (Brazília, India, Kína, Nigéria) a természet- és társadalomföldrajza követi. Végezetül a földrajztanulás és a tankönyv is „Az ember és környezete” c. fejezettel fejeződik be, amely az úgynevezett globális (demográfiai, települési, környezeti stb.) problémákat feszegeti.

A kötelező oktatás befejeződése után a felső középiskolákban folytathatják tanulmányaikat a diákok, ahol nagy reformok zajlottak le közelmúltban. A 16–18 éves korcsoportból már csak azok tanulnak földrajzot, akik a felsőfokú tanintézetre felké-

szító elméleti képzés keretében a társadalomtudományi programon belül erre szakosodnak, vagyis viszonylag kevesen. S csak itt kerülnek elő olyan általános társadalomföldrajzi alapismeretek (pl. urbanizáció, népesedés), amelyeket a honi középiskolások zöme kötelezően tanul.

A 7–9. osztály részére készült tankönyvek együttesen 408 oldalt tesznek ki, ami mindenképp kevesebb a hazai földrajztankönyvek összes oldalszámánál. S ez valószínűleg a tudásszint különbözőségében is megnyilvánul – a mi tanulóink javára. Egy az 1990-es években elvégzett nemzetközi összehasonlító vizsgálat eredményei is erre utaltak. A felmérésbe bevont 23 ország tanulói között a magyar diákok kimagasló teljesítményükkel a második helyet szerezték meg, ami a honi földrajzoktatás igen magas színvonalát sejteti (*Kormány & Probáld & Szegedi 1993*). A tankönyvek tartalmát bizonyos időközönként, illetve ahogy az élet alakulása diktálja, Svédországban is átírják, módosítják, azonban alapvető szemléletében nem figyelhető meg markáns változás. Nevezetesen továbbra is nagy jelentőséget tulajdonítanak a haza és a környező országok alaposabb megismerésének (nálunk csak az utóbbi évtizedben kezd erre nagyobb hangsúly helyeződni). Így nem csoda, hogy ezen ismeretek jóval szélesebbek és mélyebbek, mint a távolabbi területekről, régiókról valók.

A svéd tankönyvek szerkezetileg jól tagoltak, az egyes leckék végén összefoglaló, ismétlő kérdések segítik a tanulást, nem is beszélve arról a sok, nagyon magas színvonalon kivitelezett sematikus rajzról, amelyek szintén megkönnyítik a bonyolult folyamatok megértését, s ezáltal a tananyag elsajátítását. Svédországban a tankönyveket tartós használatra készítik, azaz egy tankönyvből több diák is tanulhat az egymást követő esztendőekben. Az 1990-es évek közepén még ingyenesen jutottak hozzájuk a tanulók, bár már fontolgatták, hogy valamilyen összegű térítést kérnek majd értük. A hazai földrajztankönyvek közül a szakközépiskoláknak ajánlottak közelítik meg a leginkább a svédországiak minőségét a formai kivitelezést alapul véve, ugyanakkor a tartalmuk jóval bővebb és átfogóbb, mint az északi ország tankönyveié.

A japán tapasztalatok

Japánban szintén kilencéves a kötelező oktatás, amely az elemi iskola hat évét és az alsó középiskola három évét foglalja magába. A három éves felső középiskolába ma már a tanulók több mint 90%-a jelentkezik továbbtanulni. Az előbbieken a helyi nevelési-oktatási tantervek nagyon hasonlítanak egymáshoz, míg a nem kötelező felső középiskola már sokkal több sajátos vonást tartalmaz igazodva a tanulók változó és sokszínű igényéhez.

A földrajz, mint önálló tantárgy nem szerepel a tantárgyak sorában sem az alsó, sem a felső középiskolában, hanem más tantárgyakkal (történelem, etika, állampolgári ismeretek) együtt a „társadalomtudományok” blokkban foglal helyet. Így az óraszám is csak egy része a blokk éves óraszámának. Az alsó középiskola első két évében hetente négy, évente 140 óra és a harmadikon heti két-három óra, évi 70–105 óra jut erre a tantárgycsoportra (*Kiss 1994*).

Az első osztályban a tanév felében regionális földrajzot oktatnak, nagy figyelmet szentelve a Japán szempontjából releváns régióknak (Dél- és Kelet-Ázsia, Ausztrália,

USA). Az európai kontinensen belül főleg Nyugat-Európa országait, közülük is elsődlegesen a német ipart és a francia mezőgazdaságot ismertetik részletesebben. Korábban Kelet-Európát és az egykori Szovjetuniót külön tanították, s a tankönyvben is külön fejezetben voltak. A nemrég végbement reformok eredményeként azonban ma már azonos fejezetben találhatók. Körükből kiemelten foglalkoznak Oroszország földrajzával, s csak érintőlegesen a kelet-közép-európai országokkal. Ez utóbbiaknál jobbra az etnikai konfliktusokra, azok forrásaira, megoldási lehetőségeire hívják fel a figyelmet. A második osztályban az összóraszám közel felét szánják Japán regionális földrajzának, a fontosabb gazdasági körzetek országban betöltött súlyának a megvilágítására. Az év hátralevő részében – éppúgy mint az első esztendőben – történelmet tanítanak. Előfordulnak olyan iskolák is, ahol csak az alsó középiskola első évében van kizárólag földrajz, mivel a világ és Japán regionális földrajzát „összevonják” arra az évre, s a második évben már csak történelmet oktatnak. Az alsó középiskola harmadik évében az állampolgári ismeretek a fő tantárgy, amelyen belül csak közvetve találhatók földrajzzal kapcsolatos információk, s ezzel tulajdonképpen befejeződik a kötelező közoktatás keretében a földrajzi ismeretek elsajátítása.

Japánban (is) sokkal nagyobb fontosságot tulajdonítanak szűkebb környezetük alaposabb megismerésének, mint a távolabbi területekének. Összefügghet ez földrajzi fekvésükkel (szigetország lévén nincsenek közvetlen szomszédai), a történelmi múlt izolációs politikájával, hogy kevés idegen fordult meg országukban, s maguk a japánok sem túl gyakran utaznak külföldre. A „felkelő Nap” országában nemcsak az ismeretek köre szűkebb, hanem a ténylegesen földrajzra fordított óraszám is kevesebb.

A másik sajátossága a japán földrajzoktatásnak, hogy több rokontudomány ismeretanyagát, amelyeket nálunk a földrajz keretében oktatnak, más tantárgynál tanítják. Például a csillagászati földrajzot, ami idehaza általában az általános iskola 8. osztályában tananyag, Japánban a „természettudományok” blokkban tanulják a gyerekek az alsó középiskola második évében. A földtani, geológiai ismereteket, amit mi a gimnázium első évében oktatunk, azt a felső középiskola második évében szintén a „természettudományok” keretében tanítják.

Ugyanakkor meglepő egyfelől, hogy a természetföldrajzi ismeretek igen alárendelt helyzetben vannak a földrajzon belül, legalábbis erre lehet következtetni az alsó középiskolai tankönyv felépítéséből. Másfelől, hogy az alsó középiskolai tankönyvben olyan témák is megtalálhatók (pl. Köppen klímarendszere, térképészeti ismeretek), amely nálunk csak a felsőfokú intézményekben tananyag.

Mivel a kötelező közoktatás befejezése után a tanulók túlnyomó hányada továbbtanul a felső középiskolákban, ezért elvileg még lehetőségük van arra, hogy földrajzot tanuljanak. Ám a valóságban a diákoknak csak egy kis része kerül ismét kapcsolatba ezzel a tantárggyal, mégpedig akkor, ha második évben emellett dönt a szabadon választható tárgyakból. Ebben az esetben heti négy órában, évi 140 órában tanulhat általános társadalomföldrajzot. A tanév során a Föld iparával, mezőgazdaságával, népességével stb. foglalkoznak alaposabban, s csak felületesen Japánéval. A mindössze egyéves felső középiskolai földrajztanítás tehát csak a diákok csekély hányadának növeli az egyébként is szerény földrajzi tárgyi tudását.

Japánban az alsó középiskolai diákok földrajz órai felszerelése tankönyvből, füzetből és atlaszból állt. Az összes alsó középiskolai földrajzi tananyagot egyetlen tankönyv tartalmazza, amely 299 oldalas, s jóval kisebb méretű a hazaiaknál. Belső felépítése, tagolása sok hasonlóságot mutat a magyarországiával. Rendszerint az ábrák, rajzok a tankönyv lapjainak a felső részében helyezkednek el, míg a szöveges részek alattuk. Az egyes leckék hossza sem különbözik számottevően a magyar tankönyvekben tapasztaltaktól. A tankönyv első lapján levő Köppen klímarendszerét bemutató ábra: után néhány színes kép következik a föld különböző részeiről, főleg a társadalomföldrajz témaköréből (juhtenyésztés, gyapottermesztés, halászat, cukorrépa betakarítása, ipari üzemek, olajkutak, fakitermelés, települések stb.). Majd a tartalomjegyzéket követően a világ fontosabb régióinak és Japán körzeteinek társadalomföldrajzi leírása szerepel. E fő részen belül vázlatos rajzok, grafikonok, diagrammok, kartogrammok, fekete-fehér képek, vastag betűs kiemelések egyaránt előfordulnak. A japán tankönyv sok illusztrációt közöl (a 299 oldalon közel 350-et), de azok minősége, kivitelezésük színvonala igen szerény. Színes fényképeket csak a tankönyv elején találunk. A szöveg között kizárólag fekete-fehér fotók vannak, éppúgy, mint a hazai középiskolai tankönyvek zömében.

Japánban is az Oktatási Minisztérium által jóváhagyott tantervi követelmények alapján készülnek a tankönyvek, amelyeket bizonyos időközönként felülvizsgálják. Csak azok a tankönyvek kerülhetnek kereskedelmi forgalomba, amelyeket a Tankönyvetek Felügyelő Tanács elfogadott. A jelentősebb tankönyveket, így a földrajzot is évente javítják, korrigálják. A tanár szabadon dönthet, hogy a rendelkezésre álló többféle tankönyv közül melyikből tanít, éppúgy, mint az alkalmazott tanítási módszerekről. A diákok által használt atlaszok A/4-es méretben készültek és elsődlegesen az ázsiai kontinensről tartalmaznak részletes földrajzi és tematikus térképeket, összhangban a földrajztanítás alapvető szemléletével.

*Az egyesült államokbeli földrajztankönyvek**

Az amerikai oktatási rendszerben mind az 50 állam saját döntési jogkörrel rendelkezik, amibe a szövetségi felügyeletnek minimális beleszólása van. Ez azt az alapvető amerikai hitet tükrözi, miszerint az a legjobb, ha az oktatás helyi szinten ellenőrzött. Mindennek egy igen bonyolult, területileg erősen szétszórt oktatási rendszer az eredménye, ami közel százezer iskolát és 15 ezer iskolakörzetet takar.

A földrajzot az USA-ban is a „társadalomtudományok” blokk részeként tanítják, ami a történelmet, közgazdaságtant, politikai tudományt, antropológiát és szociológiát foglalja magába. Közülük általában a történelem a domináns tárgy országszerte. Néhány államban a földrajz különálló tárgy a társadalomtudományon belül, míg máshol integrálódik abba, s szinte teljesen eltűnik, mint önálló tárgy, ezért nagyon nehéz definiálni, hogy ténylegesen hány órában tanulnak földrajzot az amerikai diákok.

* „Az egyesült államokbeli földrajztankönyvek” c. fejezetrész Sarah W. Bednarz és Robert S. Bednarz: *Geography textbooks in the United States* c. írása alapján, a szerzők hozzájárulásával készült.

A tankönyvek, amelyek lényegében kulturális műtermékek, rendkívül fontosak az USA decentralizált oktatási rendszerében, mivel egyesítő elemként működnek, ezért a különböző reformokat és innovációkat a leghatásosabb rajtuk keresztül megvalósítani. A tankönyvek képezik a társadalomtudományi oktatás „szívét”, ugyanis a tanmenet, illetve a tananyag elsődleges forrásai az általános és középiskolai társadalomtudományi tanárok részére. A leckék határozzák meg a tanmenetet és a tananyagot, mivel nincs országos tanterv, amely rögzítené az egységes követelményeket. A tankönyvek nagyon sok tanárnak tartalomismerettel is szolgálnak, különösen igaz ez a földrajzra, mert ezt a tárgyat a tanárok zöme sem tanulmányozta elmélyülten, azaz nem ilyen szakon végzett. Ezen kívül a tankönyvek a tanárokat ötletekkel is ellátják, hogy hogyan tanítsák a tananyagot.

Az USA-ban a tankönyveket kevés számú, profitorientált, magántulajdonban levő országos vállalat állítja elő. Jelenleg négy nagyobb kiadó foglalkozik a középiskolai társadalomtudományi tankönyvek kiadásával. A társadalomtudományi tankönyveket rendszerint szerzőcsoportok írják. A szerzőket, akiknek valamilyen speciális társadalomtudományi szaktudásuk van, többnyire egyetem vagy iskola alapon választják ki, de más sajátosságokat is figyelembe vesznek, pl. a nemi és etnikai egyensúlyra is tekintettel vannak a szerző-team összeállításakor.

A tankönyvkiválasztás folyamata szintén az USA oktatási rendszerének bonyolultságát illusztrálja. Ez minden szinten nagymértékben politikai természetű és igen különböző államokként és körzetenként egyaránt, sőt néhol egy körzeten belül is. Az államok szintjén: az államok vagy ellenőrzik a tankönyveket a tartalmuk szabályozása illetve a tankönyvalkalmazási ciklusok révén, vagy megengedik, hogy az iskolakörzetek olyan tankönyveket használjanak, amelyet akarnak. Az iskolakörzetek szintjén: ha az állam egyszer jóváhagyta az alkalmazható tankönyvek listáját, akkor az iskola és az iskolakörzeti bizottságok különböző kritériumok (pl. a tankönyv külső megjelenése, mennyire olvasmányos a szövege, mekkora a terjedelme a kedvelt és ismerős témáknak, milyen a tanárok személyes hozzáállása) alapján választják ki, hogy ténylegesen melyik könyvből tanuljanak a diákok. Ennél fogva a marketing sokkal fontosabb a tankönyvkiválasztás folyamatában (mivel a tanárok azt választják, amelyik illeszkedik az érdeklődésükhöz), mint az állami szabályozók vagy a szerzők személye. A tankönyvekben csak akkor lehet újítás, ha a tanárok készek az ilyen változásokat elfogadni. Gyakran a kiadók kénytelenek kisebb-nagyobb változtatásokat alkalmazni és kockáztatni azért, hogy a terméküket különlegessé és jobbá tegyék.

Az amerikai tankönyvek inkább követik mintsem vezetik az oktatási trendeket. Az 1982 és 1999 között kiadott középiskolai földrajztankönyvek különböző módszerekkel való vizsgálata során nyilvánvalóvá vált, hogy az új fogalmak nagyon lassan jelennek meg a tankönyvekben. Kb. egy évtizedbe telt, amíg azok az újítások, amelyeket az „1984-es útmutató a földrajz oktatás számára” c. reformcsomag tartalmazott, felbukkantak a tankönyvekben. A regionális földrajzi leckék szövege a mai napig is nagyon keveset változott. A fizikai földrajz mennyisége és szerkezete is változatlan maradt az idők során. Az „Országos Földrajzi Standard” által 1994-ben javasolt rendszerfogalmakat sem vezették még be, de abban az egy tankönyvben is, ahol arra

sor került, ott sincs összhang az 1994-es elvárások és azok tankönyvekben való megjelenése között. A mostani tankönyvek sokkal gazdagabbak vizuális szemléltető eszközökben, különösen térképekben, mint a régiek. Nagyobb hangsúly van a földrajzi tájékozódás fejlesztésén is, de a különbség, az elmaradás az országos elvárásoktól itt is megfigyelhető. Mindezeknek betudhatóan az amerikai diákok földrajzi ismeretei még a 12. évfolyam végén is csak nagyon felszínesek, amelyekért az oktatás és a tankönyvek egyaránt felelősek

Összegzés

Az elmúlt félévszázadban lezajlott három nagy oktatási reform közül a legutolsó, az 1989 utáni volt a legnagyobb hatással a hazai földrajztanításra és földrajztankönyvekre. Az utóbbiakat tekintve jelentős előrelépések történtek, mert megújultak tartalmukban, gazdagabb lett a kínálatuk, és különösen a technikai, formai kivitelezésükben tapasztalható látványos fejlődés, illetve „felzárkózás”, mivel a külföldi (svéd, japán) példák egyöntetűen arra utalnak, hogy a hazai földrajztanítás és földrajztankönyvek is igazodnak a nemzetközi tendenciákhoz. Ez folyamat azonban relatíve kedvezőtlen a földrajztanítás szempontjából, mert eltűnik a földrajz mint önálló tantárgy, kevesebb lesz az óraszám stb. Ugyanakkor a tankönyvek minőségének aspektusából mindenképp pozitívan értékelendő, hisz a jó tankönyv a tanulásra is kedvezően hat. S jó tankönyvekre a 21. században, az informatika korában is szükség lesz, ami valószínűleg újabb kihívások elé állítja majd nemcsak a (földrajz)tankönyvírást és a (földrajz)tankönyveket, hanem az egész (földrajz)oktatást.

KISS ÉVA

IRODALOM

- A Földrajztanítás Nemzetközi Chartája (1993) *Földrajzi Közlemények*, CXVII. 1.
- KISS É. (1994) A japán oktatási rendszer és a földrajzoktatás helyzete Japánban. *Földrajzi Közlemények*, CXVIII. 3–4.
- KISS É. (1995) A svéd iskolarendszer és a földrajztanítás. *Földrajzi Közlemények*, CXIX. 2.
- KORMÁNY & PROBÁLD & SZEGEDI (1993) Az IGU vizsgálata a 14 éves tanulók földrajzi ismereteiről: nemzetközi és hazai tanulságok. *Földrajzi Közlemények*, CXVII. 3. pp.
- PROBÁLD F. (1998) A földrajztanítás helyzete: visszapillantás, helyzetkép, kitekintés. *Földrajzi Közlemények*, CXXII. 1–2.

A TÁRSADALOMISMERETRŐL NEMCSAK TANKÖN(N)YVES SZEMMEL

HA MEGKÉRDEZNÉNEK EGY MATEMATIKATANÁRT arról, hogy szerintem mit tanulnak a gyerekek biológiából, történelemből esetleg földrajzból, vélhetőleg többé-kevésbé pontosan el tudná mondani, mint ahogy a biológia-, történelem- és földrajztanár is elég jól tudná ugyanezt a matematikáról, azon egyszerű oknál fogva, hogy maguk is tanultak ilyen tárgyakat. Tapasztalatom szerint korántsem ennyire jó a helyzet a társadalomismeretek tekintetében, nemcsak azért, mert ilyen névvel újnak számító elem a közoktatás testében, hanem mert bevezetésétől fogva a mai napig még a nagyon szűk szakma sem húzta meg azokat az egyértelmű határokat, amelyek pontosan körvonaloznák az idetartozó ismeretek körét. Ennek okán úgy vélem, hogy célszerű ezt a tanulmánynak álcázott elmélkedést a társadalomismeret fogalma körül kialakult elképzelések ismertetésével kezdeni, mindezt beágyazva egy kis és nem is túl messzire visszatekintő tantárgytörténetbe.

1989 előtt...

Tudjuk, hogy az iskolai tárgyak egy része jobban, mások kevésbé függenek az adott politikai-társadalmi berendezkedés hatásaitól. Míg a földrajz, az irodalom s különösen a történelem mindig is az első csoportba volt sorolható, addig például a matematika és fizika inkább a másodikba. Mivel a rendszerváltást megelőzően a hatalomnak passzív és engedelmeskedő tömegekre volt szüksége, így a társadalomtudományos nevelésnek is ezt a célt kellett szolgálnia. Mindannyian emlékszünk – ki tanárként, ki tanulóként – az alapvetően ideologikus és apologetikus, a fennálló rendet dicsőítő Állampolgári ismeretekre vagy az egyetlen igaz eszmét ismerő Világnézetünk alapjai című tantárgyra. (A szerencsésebbek emlékeznek arra is, hogy a zárt ajtók mögött, a tankönyvet félretéve milyen izgalmas beszélgetések folyhattak ezeken az órákon.)

... és után

A rendszerváltozás e szempontból alapvetően új célokat tűzött a közoktatás elé: olyan szuverén, cselekvőképes, a szó igazi értelmében vett állampolgárok (és nem államosított polgárok)¹ „kinevelését”, akik képesek felelős döntéseket hozó gazdasági, társadalmi, politikai aktorokká válni. Már az igények megfogalmazásakor kiviláglott, hogy

¹ Lásd erről részletesebben: Jakab György: A társadalomismeret oktatása a történelem tantárgy keretében (*Új Pedagógiai Szemle*, 2000/5.)

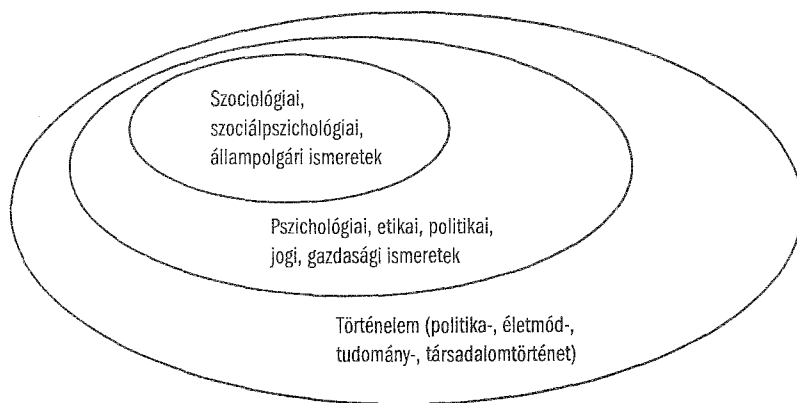
ez az akkor fennálló tantárgyi rend belső tartalmi átalakítása mellett is csak a teljes struktúra átformálásával valósítható meg. (Ez egyébként illeszkedett a közoktatás átfogó modernizációját sürgető törekvésekhez is.) Fellángolt tehát az a mai napig nyugvópontra nem jutott vita, hogy a vázolt célok megvalósításából mit tud és akar felvállalni a történelemoktatás,² illetve milyen más keretekben jelenhetnek meg azok az ismeretek, amelyek feltétlenül szükségesek a „jó polgár” eszményének megvalósításához.

Nat-hatások

Alapvetően ezen a ponton formálódtak ki azok az összetevők, amelyek ma együttesen – de korántsem tisztázottan – alkotják a társadalomismeretek egymásra rétegzett fogalomkörét. Legszűkebb megközelítésben a társadalmi cselekvő áll a fogalom központjában. Szélesítve a kört a jelen világában élő ember köré értelmeződik a fogalom, kiegészülve magának az embernek az ismeretével, ezt a kört talán a szintén használatos „jelenismeret” kifejezés foglalja össze a legszemléletesebben.³ Végül a legrágabb mezőben értelmezve mindez kiteljesedik azzal az értelmezéssel, amit a nat sugallt az *Ember és társadalom* műveltségterület összefoglaló elnevezése által, amely egy ugyancsak tág történelemfelfogással teszi teljessé a képet.

1. ÁBRA

A társadalomismeret egymásra rétegzett fogalomkörei



Ez a tág fogalomértelmezés nagyon jól tetten érhető azon a rendkívüli sokféleségen, amely a társadalomismeret témakörben megjelent tankönyveket jellemzi – erről ké-

2 Ennek a vitának érdekes fejezetébe nyújt betekintést Jelenismeret és történelemtanítás címmel (szerk.: Győri Anna) az *Új Pedagógiai Szemle* 1997/4. számában, ahol egy kerekasztal-beszélgetés résztvevői (Jakab György tanár, Miklósi László a TTE elnöke, Szabó Ildikó szociológus, Száray Miklós tanár, Závodszy Géza főiskolai tanár, Győri Anna szerkesztő és Schüttler Tamás főszerkesztő) a történelemtanítás lehetséges megújítása felől vitaták meg a kérdést.

3 Ettől némiképpen eltérő módon a nemrég megjelent kerettanterv a jelenismeret fogalmát alapvetően az ezredforduló világának problematikus kérdéseire értelmezi.

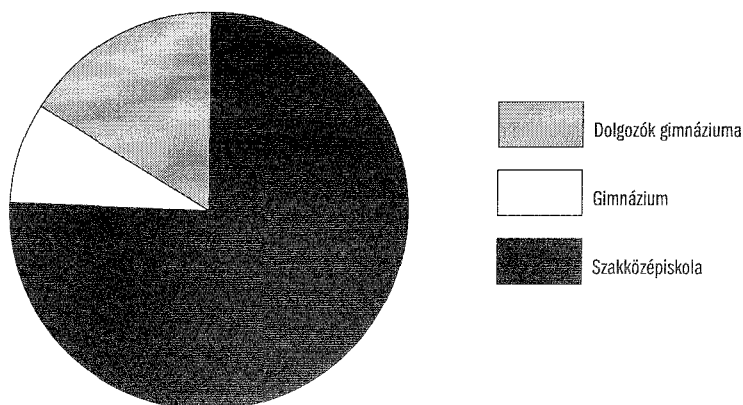
sőbb még részletesebben is lesz szó. A nat megjelenése természetesen nemcsak, sőt alapvetően nem a fogalombővítés szempontjából volt fontos, hanem főképpen azért, mert törvényesítette az eddig inkább helyi és önálló kezdeményezéseken nyugvó társadalomismereti oktatást, és ezzel az eddig nagyon esetlegesen megjelenő ismeretek tanítását kötelezővé tette. Mindez a társadalomismereti nevelést fontosnak tartó tanárok számára azt üzentte, hogy tárgyük megindult az emancipáció útján. Sajnálatos módon a nat-nak az a sokat bírált jellemzője, hogy nem jelölte ki egyértelműen a különböző ismeretekre fordítandó kötelező időkereteket, illetve egyáltalán a nat bevezetése körüli bonyodalmak, valamint a közoktatás utolsó 2 évének átmeneti szabályozatlansága kétpólusúvá tette ezt a folyamatot: egyrészt elindult egy erőteljes innováció, másrészt viszont az iskolák jelentős részéről egy óvatos kivárás lett a jellemző magatartás, amit a kerettantervek készítésének híre még tovább erősített.

Egy felmérés tanulságai

1995-ben a Fővárosi Pedagógiai Intézet (FPI) akkori társadalomismereti szaktanácsadója, Knausz Imre felmérést végzett a budapesti középiskolák körében a társadalomismeret tanításának helyzetéről. A kérdések alapvetően arra vonatkoztak, hogy ahol tanítanak egyáltalán társadalmi ismereteket, azt milyen programok alapján, milyen taneszközök segítségével, milyen súlypontok köré rendezve teszik; milyen végzettségű tanárok vállalkoznak a tárgy tanítására, illetve, hogy milyen problémákat látnak a kollégák a tantárgy tanításával kapcsolatban és milyen segítséget várnának ezek megoldásához.

2. ÁBRA

Társadalomismeretet tanító fővárosi intézmények megoszlása iskolatípus szerint, 1995



A felmérésből egyértelműen kiderült, hogy a társadalmi ismeretek azokban az iskolákban kaptak nagyobb szerepet, amelyek elsősorban nem a továbbtanulásra, hanem inkább az iskola utáni életkezdésre készítik fel a tanulókat,⁴ noha az akkori szabályo-

⁴ Az egyszerűség kedvéért az ún. „és gimnáziumokat” a szakközépiskoláknál jelentettük meg.

zás minden középiskolának lehetőséget adott a társadalmi ismeretek oktatására. Látható a diagramból (2. ábra), hogy a gimnáziumok csak kevésbé tartották fontosnak ilyen jellegű ismeretek tanítási programjukba való emelését. A felmérés tanúbizonysága szerint ezek az iskolák a hagyományos filozófiaoktatást részesítették inkább előnyben.

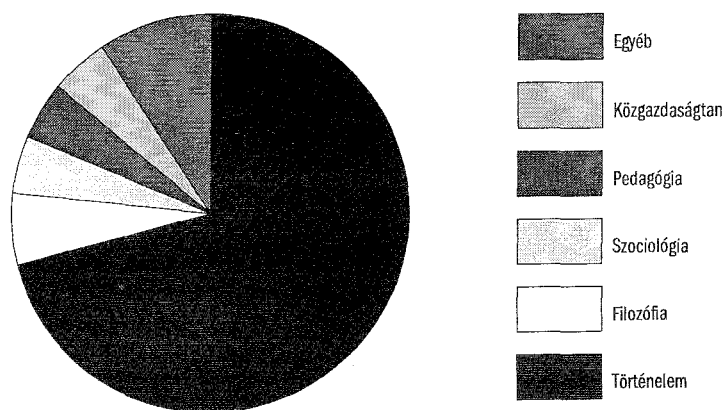
Legalább ennyire fontos elemként világlik ki a felmérésből a tárgyalt időszak másik lényeges jellemzője: a hiány képzett tanárokból, taneszközökben, közös követelményekben, a tárgy presztízsében. Állításom bizonyítására hadd idézzek szó szerint néhány gondolatot a felmérésben részt vett középiskolai tanároktól:

- „Nincs megfelelő tankönyvi háttér. Nincs megfelelő tanárképzés.”
- „Azt tudjuk mi helyett (marxista filozófia) jött létre a tárgy, de csak saját lelkiismeretünk van bízva az (érdekes? színvonalas?) »új tárgy«.”
- „A tantárgy presztízse mind a tanárok, mind a diákok szemében meglehetősen alacsony. Az egyik a régi rendszerből visszamaradt ideológiai tárgynak tekinti, a másik viszont a megszokottól eltérő óravezetés miatt látja a tárgyat súlytalannak.”

A jelzett hiányokat a felmérés számszerűsítve is meg tudta erősíteni, hiszen egyértelműen megmutatkozott, hogy egyéb adekvát képzettségek híján – a tanárképzés a mai napig sem vállalta fel ezt a területet kielégítő mértékben –, illetve egyfajta szokásjognak behódolva az iskolák többségében a történelemtanár vállára került ennek az ismeretkörnek⁵ az átadása, hiszen az állampolgári ismereteket eddig is a történelemtanárok tanították.

3. ÁBRA

Társadalomismeret tanító fővárosi középiskolai tanárok megoszlása iskolai végzettség szerint, 1995



⁵ Mivel önmagában is egy hasonló terjedelmű tanulmány tárgya lenne, hogy a társadalomismeret – nevével ellentétben – elsősorban nem ismereteket akar átadni, hanem képességeket kíván fejleszteni, illetve az ismeretszerzés módjait szeretné megtanítani és pontos fogalmi struktúrákat akar kialakítani az ismeretek rendszerezésére, ezért legalább itt jegyezzük meg, hogy az ismeretek fogalmán mindig egy képességgörte is értünk.

Az már nyilván egy ilyen típusú felméréssel nehezen kutatható rejtett tanterv világába tartozik, hogy a felmérés adatai mögött milyen valódi megoldások húzódtak meg, hány helyen jelent meg ténylegesen az órákon a társadalomismeret, és hány helyen csak helyi tantervben, papíron létezett. Sajnálatosan valószínűsíthető és tapasztalatokkal is alátámasztható, hogy a „negyedik osztályban a társadalomismeret tárgy óráinak nagy részét a magyar nyelv és irodalom, illetve a történelem tantárgy érettségire való felkészítéséhez használjuk fel...” (idézet egy a felmérés kérdéseire érkezett válaszból) típusú megoldás még akkor sem volt egyedi jelenség, ha csak egy iskola vállalta ezt fel nyíltan. Természetesen ezzel nem erkölcsi ítéletet akarunk kifejezni, csak jelezni, hogy a társadalomismerettel is könnyen történt meg az, ami a történelemkönyvek művészeti, életmód-történeti fejezeteivel: kimaradtak az oktatásból, illetve feláldozták őket a fontosabb (értsd: számonkérésre kerülő) ismeretek oltárán.

Ugyanakkor ezzel a folyamattal párhuzamosan, mintegy ennek ellenében hatva kidolgoztak számos nagyon értékes programot, taneszközt, oktatási anyagot, illetve megjelentek azok a képzési formák (tanfolyamok, posztgraduális képzések), amelyek enyhítették az előbb vázolt hiányt. Számos iskolában indult el vagy erősödött meg a színvonalas társadalomismereti nevelés, természetesen programonként eltérő súlypontokkal és témákkal, de összességében megjelenítve a fentebb elemzett értelmezési mező minden lényeges szegmensét.

A megfelelő vizsgálatok hiányában lehetetlen pontosan megmondani, hogy milyen arányban volt illetve van jelen a közoktatásban a csak papíron illetve a valóságban is létező társadalomismereti oktatás.

És végül: megjelentek a kerettantervek

A 2000-es év közoktatási szempontból kétségkívül legjelentősebb eseménye a kerettantervek elkészülte és megjelenése volt. Hogy ezek pontosan milyen módon formálják majd a közoktatást, az az elkövetkező években fog kiderülni.

A társadalomismeret szempontjából két lényeges elem jelent meg a kerettantervekben. Egyrészt az eddigiekhez képest egyértelműbbé vált, különösen a középiskolák tekintetében, hogy mi az az ismeretanyag, amit ide tartozónak kell tekintenünk. Másrészről – és talán ez a fontosabb – a jövő tanévtől, tehát a kerettantervek bevezetésével minden iskolatípusban kötelezően kell megjelennie a társadalomismereti nevelésnek, minimum a kerettanterv által előírt óraszámokban. Ez persze az iskolák többségében vélhetőleg a maximumot is fogja jelenteni, hiszen nincs sok esélye annak, hogy a szabadon felhasználható időkeretet éppen a társadalomismeret fogja megkapni.

Ugyanakkor azokban az iskolákban, ahol eddig a most előírt órakeretknél nagyobb időt szántak jól működő társadalomismereti programokra, kérdéses, hogy a továbbiakban fenntartható lesz-e ilyen szinten a társadalomismereti nevelés. Másik oldalról viszont, mivel az új modultervek – így a társadalomismeret is – integrálhatók más tantárgyakhoz, természetesen fennáll a veszélye annak is, hogy sok helyen továbbra is csak papíron fognak létezni.

Tankönyvek, taneszközök

A tankönyv olyan sajátos árufajta – szemben a fogyasztási cikkek többségével –, ahol jellemzően elkülönül egymástól az, aki dönt valamelyik termék mellett, illetve az, aki fizet érte, hiszen a „tankönyvet minden iskolában a tanárok választják ki és a szülők fizetik...”⁶ Jó esetben az előbbi az utóbbi szempontjait is figyelembe tudja venni, sőt még a tanulókéét is, de primer módon nyilván a saját preferenciái érvényesülnek.

A hagyományos tárgyak könyveit – legalábbis ideáltipikusan – (tudjuk, hogy a valóságban nem mindig...) úgy választja a tanár, hogy tudja a saját szaktárgyát, ismeri a támasztott követelményeket, és ezekhez igazítja a döntését. Ebből a szempontból nézve speciális igények merülnek fel egy társadalomismereti tankönyvvel szemben, hiszen ebből jórészt olyan tanárok fognak tanítani, akiket erre nem képeztek ki, azaz számukra a tankönyv nemcsak az ismeretek átadásának az eszköze, hanem olyan forrás, amelyből maguknak is tanulniuk kell. Ebből az is következik, hogy az a könyv tarthat nagyobb érdeklődésre számot, amely a lehető legtöbb információt nyújtja a tanár számára is, különösen azokon a területeken, amelyeken kevesebb jártassággal bír. Mivel a társadalomismeret, mint többé-kevésbé önállósodott ismeretkör megjelenése és kialakulása időben egyszerre zajlott a tankönyvkiadás piaci alapokon történő átszervezésével, ezért nyilván nem lehet az idevágó tankönyvek kiadási történeteit kizárólag a tárgy újszerűségével magyarázni.

Ismert az a kereslet-kínálat viszonyát jellemző közgazdasági tanmese, amelyben két cipőügynök száll partra Afrikában, és az egyikük azt írja haza, hogy itt nem lesz üzlet, mert itt senki sem hord cipőt, a másik viszont óriási bizniszt helyez kilátásba, hiszen azt látja, hogy senkinek sincsen cipője. Ehhez hasonlóan érzékelhető volt egy bizonyos kivárás a 90-es évek elején, amikor valóban nem lehetett tudni, hogy milyen kereslet fog mutatkozni az e témában megjelenő tan- és segédkönyvek iránt. A helyzet illusztrálására szolgálhat a már részletezett felmérésből nyert, a használt tankönyvekre vonatkozó adat, amelyben egyértelmű primátusa volt a valóban nem sok konkurenciával küzdő Péli – Bozóki – Jakab szerző- illetve szerkesztőhármastól jegyzett, a középiskolák IV. osztálya számára készült Társadalomismeret című tankönyvnek.

A jelzett mű igénytelen, a felsőoktatás jegyzeteit idéző kivitelezése ellenére nagyon sok új elemet tartalmazott: a történelem visszatekintő aspektusához képest inkább a körülnéző ember nézőpontjából ragadta meg a világot, jellemzően szociológiai, szociálpszichológiai indíttatású volt, megjelent benne az ökológiai gondolkodás, szemelvényeinek nagy része időtálló, az említett tudományágak kiemelkedő személyiségeitől származó válogatás volt.

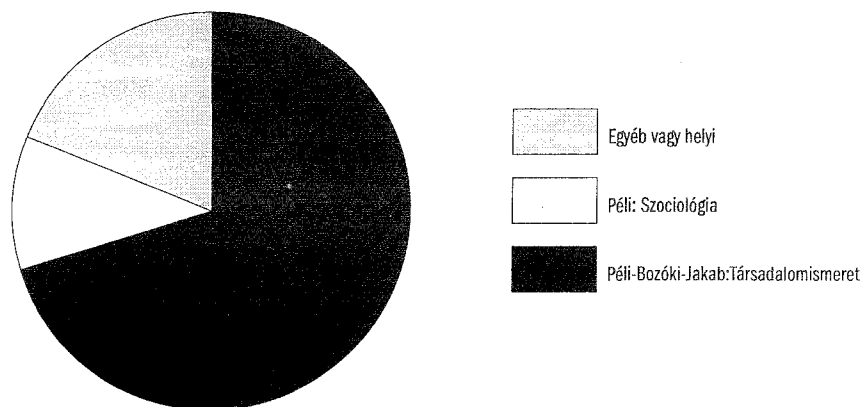
Jelentős sikerét azonban ennek ellenére inkább a választék hiányának köszönhetette, mint önérdemeinek. Kevéssé volt igazán tankönyvnek tekinthető: a szemelvények és a tankönyvi szövegek arányát tekintve inkább kommentált szöveggyűjteménynek nevezhetnénk. Szövegezése még a tanulóknak szánt feladatokban is túlzottan közelített a szaktudományok nyelvezetéhez, sok esetben még– újra és újra ugyanaz a prob-

⁶ *Támpont*, 2000. augusztus-szeptember, 3. old

léma! – a nem erre képzett tanár számára is nehezen érthető megfogalmazásokat tartalmazott. Ennek köszönhetően még a sok új elemet felmutató feladatállománya sem vált igazán népszerűvé. A könyv adatállományának egy része már a megjelenés-kor is kicsit poros volt – nem feltétlenül a szerzők hibájából, hanem inkább annak okán, hogy a számos szociológiai kutatást nem ismételték meg a rendszerváltást követően a könyv szerkesztéséig, vagy akár azóta sem –, másik része pedig viharos gyorsasággal avult. Summázva azt lehet mondani, hogy a hozzáértők számára hasznos segédanyagot biztosított, de tankönyvi funkciókat csak kis mértékben volt képes ellátni.

4. ÁBRA

Társadalomismeret tanító fővárosi középiskolai tanárok tankönyvválasztása, 1995



A diagramban jelzett egyéb kategória nyomtatott tankönyveiben általában az adott iskola képzési sajátosságaihoz illeszkedő alapvetően gazdasági és jogi ismereteket közvetítő tankönyveket (pl. Dr. Lemák Ella: Gazdasági és jogi ismeretek) vagy filozófia illetve gondolkodástörténeti műveket (Lendvai: A gondolkodás története, Steiger: Bevezetés a filozófiába, Jager: Filozófiatörténet) jelölték meg a kollégák. Ami viszont különösen figyelemre méltó volt, hogy feltűnően sokan számoltak be helyi, általuk készített, évről évre megújuló cikk- és adatgyűjtemények használatáról, illetve ilyen kiadványok iránti igényükről, amelyek nagymértékben hozzá tudtak járulni az ismeretek napi aktualitásának megteremtéséhez.

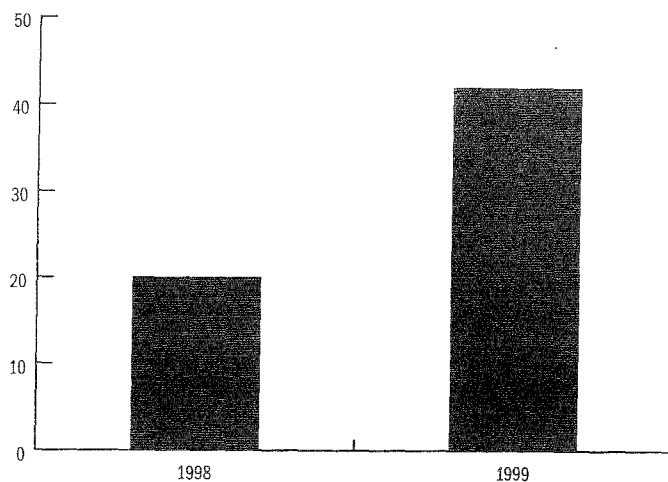
Igazán nagy áttörést a tankönyvkiadás részéről a '90-es évek második fele hozott. Valószínűleg a nat megjelenése volt az az elem, ami a kiadók számára azt jelentette, hogy itt bizony „szükség lesz cipőkre”.

Nagyon tanulságos e szempontból az utóbbi két év tankönyvválasztékát és rendelési adatait összevetni, nemcsak azért, mert erről az időszakról áll rendelkezésünkre pontos kimutatás – két év óta összesíti a minisztérium a rendeléseket –, hanem mert valóban ugrásszerű elmozdulás volt tapasztalható ebben két egymást követő évben.⁷

⁷ Az adatok azokra a tan- és segédkönyvekre vonatkoznak, amelyek a tankönyvrendelő CD-n a társadalomismeret tantárgy alá sorolva megtalálhatók. Számos műnél vitatható, hogy miért pont ide lett sorolva, illetve van néhány olyan könyv is amely ide illő lenne de más tantárgyhoz (pl. emberismeret) kategorizálták.

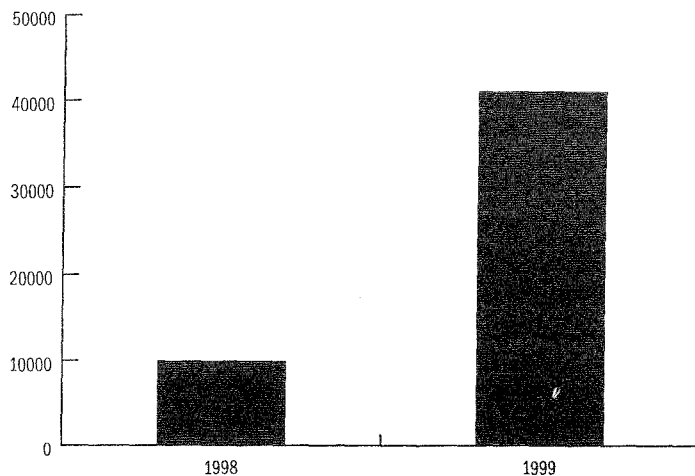
5. ÁBRA

A tan- és segédkönyvek választékának növekedése, 1998, 1999



6. ÁBRA

A tan- és segédkönyv-rendelések számának növekedése, 1998, 1999



A kiadók kiadványaik számát megkétszerezték az előző évhez képest. Talán még ennél is fontosabb lépés, hogy a keresleti oldal még ennél is erősebben mozdult előre, hiszen az összendelések száma a négyszeresére emelkedett. Valószínűleg ebben a változásban egyszerre játszott szerepet a választék növekedése, amely lehetővé tette az iskoláknak, hogy a tanítási programjukhoz legjobban illeszkedő tankönyvet válasszák, másik oldalról pedig a nat – mégoly ellentmondásos – bevezetése hathatott ebbe az irányba. Fontos következtetésekre juthatunk a 1999-es tankönyvrendelési adatok részletesebb elemzésével is.

1. TÁBLA

Társadalomismereti tan- és segédkönyvek a tanulói rendelkezések sorrendjében, 1999^a

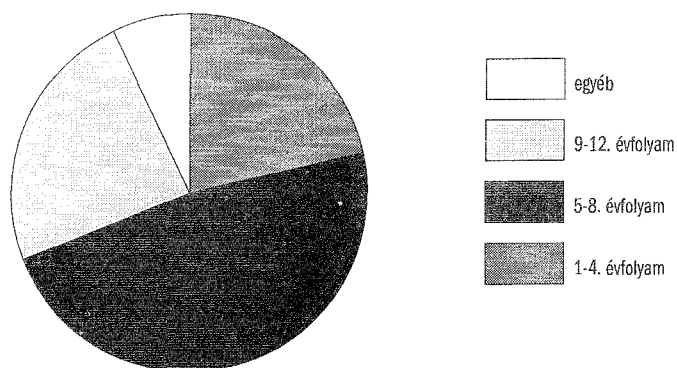
Kiadói kód	Tanulói (db)	Tanári (db)	Szerző, cím (rövidítve)
NT-13 244	11 798	150	Mező-Nagy-Tóth-Veliky: Társ.-i és á.p.-i ism.-k középiskolásoknak
NT-00819	6 121	154	Göncöl Enikő: Én és politika? Á.p-i ism.-k 13-15 éveseknek
CI-0001	4 849	17	Kovácsné -Kovács István: Társ.ism. I. Állampolgári ism.-k
NT-00818	3 640	96	Göncöl Enikő: Én és a többiek. Társ.ism. 13-15 éveseknek
DI-173001	2 391	8	Bayer-Jávor- Utasi: Társadalomismeret
CI-0002	1 959	13	Komáromi- Oppelt: Társ.ism. II. Az életmód kérdései
MK-391-CA0405	1 112	12	Hölgye László: Társ.ism. 4. osztály
OT-0207	1 112	8	Czinky-Csik-Takács-Varsányi: Világunk (Tények könyve) 2-3. osztály
CI-0005	1 050	11	Kovácsné-Kovács István: Társ.ism. I. Állampolgári ism.-k mf.
OT-0307	1 030	9	Farkas-Zsolnai: Társ.ism. 3. osztály
OT-0401	831	9	Zsolnai Józsefné: Honismereti olvasókönyv 4. osztály
KO-0113	621	38	Kukorelli-Szebenyi: Állampolgári ism.-k középiskolásoknak
AP-633	589	33	Bánhegyi Ferenc: Ember és társadalom 6. osztály
MK-403-CA0011	523	6	Dr. Kopper Lászlóné: Társ. ism. -Életmódtörténet-Népek, kultúrák
MK-401-CA0010	469	7	Dr. Lenkovics Barnáné: Társ. ism. -Életmódtörténet-Falu, város
MK-260-CA0311	334	10	Szentessy - Mátray: Társ. ism. 3. Utazás térben és időben
MK-404-CAX011	268	2	Dr. Kopper Lászlóné: Társ. ism.-Életmódtört.-Népek, kultúrák mf.
MK-262-CA0418	267	13	Mátrai Zsuzsa: Társ.ism. 4. Régen és most
MK-402-CAX010	223	3	Dr. Lenkovics Barnáné: Társ.ism. -Életmódtörténet-Falu, város mf.
MK-396-CA1278	218	8	Kecskeméti Éva: Társ.ism. -Rövid írástörténet
MK-394-CA1253	80	11	Szekszárdi Júlia: Társ.ism. - Útvesztők
MK-395-CA1277	73	4	Pető Katalin: Társ.ism. - Utazók, felfedezők, kutatók
AG-1153	68	6	Jakab-Arató: Társ.-i esettanulmányok
MK-256-CA0105	33	4	Mátrai-Szebenyi: Társ.ism. 1. Mit csinál Kati...
MK-258-CA0211	29	5	Mátrai - Szentessy: Társ.ism. 2. Az emberek nálunk és ...
MK-398-CA1250	20	6	Göncöl Enikő: Társ.ism. 3. Ahány ház, annyi szokás
OT-0714	20	1	Bohár András: Társ.ism. 7-8. osztály
OE-0002	17	0	Dr. Soós -Tuska: Tükörben a társas érintkezés kult.-ja ...
MK-393-CA1254	15	5	Foki Tamás: Társ.ism. - A középkori Buda
OT-0513	15	1	Bohár András: Társ.ism. 5-6 osztály
AG-1150	6	1	Szekszárdi-Sallai-Jakab: Emberi kapcsolatok
AG-1149	3	4	Jakab-Lányi: Erkölcsei esettanulmányok
AG-1152	2	2	Falus-Jakab: Erkölc és jog
MK-397-CA1293	2	5	Bihari Péter: Társ.ism. - Háború és béke
KM-57/1	1	3	Balogh Ferenc: Országismeret
MK-400-CA1276	1	3	Matula-Knausz: Társ.ism. - Az ember nyomában
AG-1147-2	0	17	Lőrinc László: Életmódtörténet II. (Középkor)
MK-392-CA1275	0	3	Pető Katalin: Társ.ism. - Család és lakóhely 4. osztály
MK-399-CA1279	0	4	Bakay-Hollóné-Kádek: Társ.ism. - A pénz világa
OR-002	0	1	Gyurgyák János (szerk.): Mi a politika (Bevezetés a pol. világába)
SY-0021	0	0	Szénási Lászlóné: Piaccgazdasági fogalomtár

a A listát többek közt annak szándékával bocsátjuk közre, hogy a társadalomismeretet tanító kollégák is meggyőződhesse az egyre szélesedő választékról.

Jól láthatóan (7. ábra) a kiadók számára az elsődlegesen megcélzott fogyasztói csoport az általános iskola, hiszen a kiadványok majdnem háromnegyed része ennek a populációnak szól, míg a tantárgynak a középiskolákban elfoglalt bizonytalan helyzetét mutatja, hogy részükre csak a kínálat negyede készült. (A rendelési mutatók ugyanakkor a középiskolából jeleznek nagyobb keresletet.) Árnyalja persze a képet, hogy a nat fogalomhasználata következtében az olyan, általános iskolának szánt kiadványok körét bővítik az alapvetően történeti indíttatású (életmód, társadalom, kultúrtörténet) tankönyvek, mint a Műszaki Kiadó társadalomismereti sorozata.

7. ÁBRA

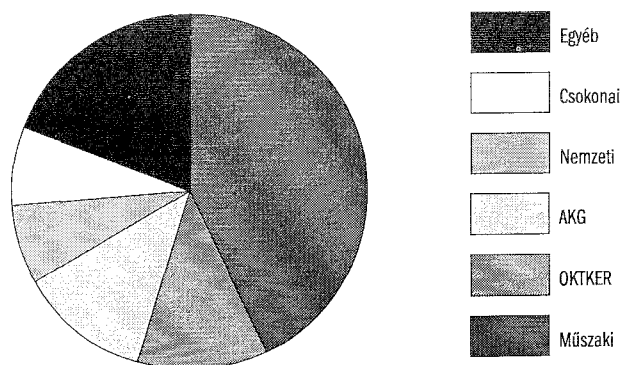
Társadalomismeret tan- és segédkönyvek megoszlása évfolyamonként, 1999



Erős szóródás mutatkozik a kiadók között a megjelentetett kiadványok számában. Míg az átlag a kiadónkénti 4 könyvhöz közelít, addig számos kiadó – még csak nem is feltétlenül a legkisebbek – ez alatti számban adnak ki idevágó műveket, ugyanakkor például a Műszaki Kiadó messze az átlag fölötti kiadványszámmal jelentkezett a piacon.

8. ÁBRA

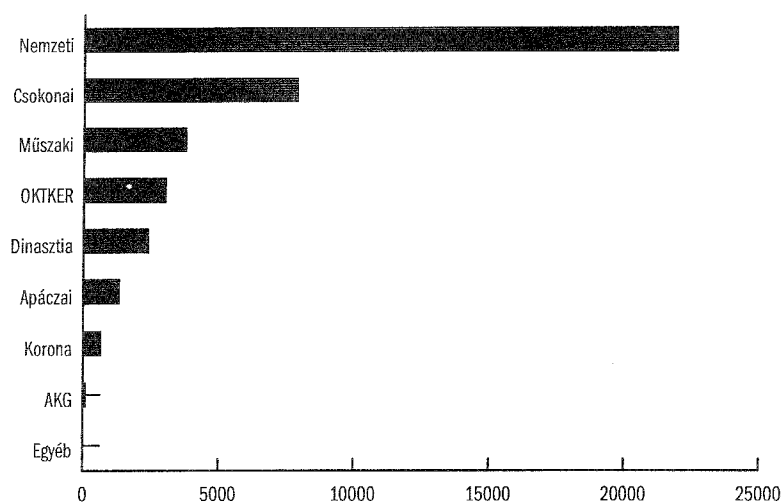
Társadalomismeret tan- és segédkönyvek számának megoszlása kiadók szerint, 1999



Ha ezzel az adattal állítjuk szembe a kiadók „erőssorrendjét”, azaz hogy melyik mennyi rendelést tudott gyűjteni, akkor láthatjuk, hogy a kiadványok száma és az irántuk való érdeklődés nem sok összefüggést mutat, hiszen az összesen három kiadvánnyal jelentkező Nemzeti Tankönyvkiadó uralja a társadalomismereti tankönyvpiac 54 százalékát, az ugyancsak három kiadvánnyal rendelkező Csokonai Kiadó 19 százalékkal részesedik, még az „egykönyves” Dinasztia Kiadó is 6 százalékot mondhat magáénak. Ezzel szemben a 18 kiadványt megjelentető Műszaki Kiadó részesedése nem éri el a 10 százalékot sem.

9. ÁBRA

Társadalomismeret tan- és segédkönyvek összendelésének megoszlása kiadók szerint, 1999



A Nemzeti Tankönyvkiadó fölényében a régi monopóliumának örökségeként hagyományosan elfoglalt vezető helye mellett – mindannyian tudjuk, hogy a tankönyvválasztásban mekkora úr a megszokás – számos elem játszik még közre: a középiskolai kínálati mezőben kevesebb szereplővel kell konkurálnia, elsőként jelentkező a középiskolák számára készített társadalomismereti könyvvel (ez volt a már bemutatott Péli – Bozóki – Jakab: Társadalomismeret), amiről a tanárok jelentős része szinte automatikusan váltott az újabb kiadványra, a Mező – Nagy – Tóth – Veliky szerzőcsoport Társadalmi és állampolgári ismeretek középiskolásoknak című könyvére.

Bár ez a könyv kiállításában, szerkesztettségében kép- és ábraanyagában messze felülmúlja elődjét, mégis sok tekintetben visszarendeződést mutat egy konzervatívabb – a történelem tanárainak szemléletéhez jobban közelítő – nézőpont felé, amennyiben a tárgyalt témákat mindig egy kronológiai sémába rendezi, ezzel akarva-akaratlanul is megkérdőjelezve a tárgy jelenismereti jellegét. Különösen jól kimutatható a hagyományos szemlélet a könyv feladatanyagában, amellyel a szerzők alapvetően a fejezetekben tárgyalt ismeretanyagra kérdeznak vissza, kevésbé gondolkodtatva, még kevésbé szociális, kommunikációs, problémamegoldó képességeket fejlesztve.

Messze nem így van ez a Nemzeti Tankönyvkiadó másik két, a tankönyvrendelések szempontjából szintén előkelő (második és negyedik) helyen álló kiadványában, Göncöl Enikő könyveiben, amelyek túl azon, hogy szintén gazdagon illusztráltak, nagyon gondosan válogatott ábra- és szemelvénygyűjteménnyel rendelkeznek, lényegesen jobban is igazodnak a tárgykör sajátosságaihoz és újszerűségéhez. Bár a korosztályi ajánlás szerint az általános iskola végzősei illetve a középiskola kezdő évfolyamai számára íródtak ezek a könyvek, mégis nagyon jól használhatóak a felsőbb évfolyamokon is.

Természetesen nincs mód e tanulmány keretei között a teljes kínálati mezőt értékelő tankönyvkritikát megfogalmazni – a „nemzetis” könyveket is inkább piacvezető helyük okán mutattuk be részletesebben –, így inkább néhány jellegzetes megközelítési módra irányítjuk rá a továbbiakban a figyelmet, ezekkel is érzékeltetve a társadalomismeret csábítóan (más interpretációban: zavarba ejtően) sokszínű megközelítési lehetőségeit.

Az angolszász oktatásban nagy hagyományokkal bíró „civil education” alapjaira építették fel tankönyveiket a Csokonai Kiadó szerzői, elsődleges célként a demokratikus berendezkedéshez szükséges civil, állampolgári kompetenciák kialakítását tűzve ki maguk elé. Ezért könyvükben (Kovácsné Bede Ágnes – Kovács István: Társadalomismeret I. Állampolgári ismeretek) kiemelt szerephez jut az állampolgári jogok és köteleességek ismertetése, az alkotmány lényeges elemeinek bemutatása, mindez átszőve olyan modern módszertani megoldásokkal, amelyekben nem az ismeretszerzés, hanem a képességfejlesztés a fő szerep. Öröndetes, hogy az először megjelent állampolgári ismeretek után a kiadó, hangsúlyt helyezve a szociológiai megközelítés fontosságára, megjelentette Az életmód kérdései (Komáromi Attila – Oppelt Katalin) című könyvét. A társadalomismeret I.-hez kiadott munkafüzettel együtt már tankönyvcsaládnak nevezhető együttes használhatóságában sokat nyom a latba az az infrastruktúra, amit a Civitas Egyesület biztosít akkreditált tanártovábbképzések, konzultációs lehetőségek, versenyek, segédanyagok megjelentetésének formájában. Ezek az erények nyilván együttesen járultak hozzá, hogy az ismertetett könyvek szintén meglehetősen elől találhatók a rendelési listán.

Összességében is úgy tűnik, hogy a kereslet jobban támogatja azokat a könyveket, amelyek az ún. állampolgári ismereteket helyezik a középpontba, és csak másodlagosan érdeklődik a többi társadalomismereti terület iránt. Nehéz eldönteni, hogy ebben a választásban egy értékpreferencia jelenik-e meg, vagy a tárgyat tanító történelemtanárok egyszerűen ezen a területen mozognak biztosabban, vagy ezt a területet látják leginkább olyannak, ami „besegíthet” a történelemnek.

Az AKG tankönyveiről nem a rendelési listán elfoglalt helyük okán (egy részük a rendelés időpontjában még nem is volt kézbe vehető), hanem sajátos, újszerű és véleményünk szerint nagyon termékeny megközelítési módjuk miatt érdemes szót ejtenünk. Ezek a könyvek úgy jellemezhetőek, hogy leginkább – szemben a társadalomismereti könyvek nagy részével – a mikrovilág felől közelítenek a valósághoz, esetleírásokat, rövid meséket, történeteket tárva a tanulók elé, amelyekből különböző metodikai megoldásokon (vita, gyűjtés, csoportmunka, megbeszélés, szerepjáték stb.) keresztül lehet erkölcsi, szociális vagy más jellegű konzekvenciákhoz eljutni.

Különösen rokonszenves, hogy a mérsékelt terjedelmű (140–150 oldalas) tankönyvekhez nagyon alapos, kidolgozott (emiattn terjedelmes) tanári kézikönyveket is készítettek a szerzők (Falus Katalin, Sallai Éva, Szekszárdi Júlia és Jakab György), amelyek egy-egy tanítási egység többféle feldolgozási lehetőségét is ajánlják. Mivel – ez meggyőződésünk – a társadalomismeret oktatásának nem a mit, hanem a hogyan a fő kérdése, ezért minden olyan anyag, ami ezen területen segít eligazodni a tárgy oktatására, helyesebben átadására vállalkozó tanároknak, kiemelt fontosságú. Ezzel együtt szomorúan kell megjegyeznünk, hogy az ajánlott feldolgozási módok nagy többsége inkább alkalmazható kisebb tanulói csoportokban, mint teljes és főleg nagy létszámú osztályoknál. Hiába fogalmaznánk meg általánosságban, hogy ez az ismeretkör legjobban kis létszámokkal kezelhető – melyik nem!? – nincs nagy valószínűsége, hogy az amúgy is az elfogadottság határán álló társadalmi ismeretekhez tudnának a közoktatás nagy átlagában ilyen kereteket biztosítani.

Az általános iskolai választékot szemügyre véve a kiadványok nagy száma mellett azok sokfélesége a legszembevetőbb elem. Azt lehet mondani, hogy szinte minden a nat-ban jelzett, a társadalomismereti fogalomkörbe tágan értelmezve beletartozó témakörhöz – az általános iskolában még a középiskolához képest is kevésbé definiált, körülhatárolt a tárgykör – megszülettek az illeszkedő tankönyvek, és viszonylag kevés az olyan átfogó jellegű taneszköz, ami koncentráltan tartalmazná a megkövetelt ismereteket. Abban a tanári társadalmat megosztó vitában, amelyben az egyik álláspont a nagy választékot preferálja, a másik viszont egy szűkebb, ellenőrzött átlátható kínálatot kívánna, úgy tűnik, a tankönyvkiadók részéről inkább az első szemponthoz tapasztalható közeledés az általános iskolai társadalomismereti tankönyvek megjelentetésében.

Jelenleg a kiadók számára adott aktuális feladat, hogy a kerettantervben megfogalmazott célokhoz és követelményekhez igazítsák kínálatukat, hiszen csak ebben az esetben várható a tárgy kötelezővé válásával is megsegítve a kereslet megélénkülése.

A tárgy jellegéből következően – és erre nézve már számos tanári elvárás megfogalmazódott – célszerű lenne a kínálatot a fogalmi hálót, a legfontosabb ismereteket és a hozzájuk tartozó adekvát feladatsorokat tartalmazó tankönyvek mellett kiegészíteni olyan évente, két évente megújított szemelvény-, cikk- és statisztikai adatgyűjteményekkel, amelyek valóban képesek a jelenre orientáltságot megjeleníteni a tanulók számára. Nagyon fontos, hogy amíg a képzést is magába foglaló oktatási infrastruktúra nem áll föl a tárgykör mögött – és ennek még csak elemei látszanak – addig is a lehető legszínvonalasabb taneszközök (nemcsak könyvek, hanem CD-ROM-ok, videoanyagok) álljanak a tanulók és tanáraik rendelkezésére, ezek nélkül nem remélhető jelentős áttörés a társadalomtudományos nevelés-oktatás terén.

CSERNYUS LÁSZLÓ

MELYIK (TAN)KÖNYVBŐL TANÍTSAM A MATEMATIKÁT?

ISKOLÁMBAN TÖBB ÉVEN KERESZTÜL tankönyvfelelősként voltam „kénytelen” figyelemmel kísérni a tankönyvrendelés kínjait: kollégáim többsége nagyon is érzi döntésének súlyát, amely oktató munkájának hatékonyságát ha nem is meghatározza (ez a szerep a pedagógusi-emberi személyiségé), de mindenesetre erősen befolyásolja. A „legmegfelelőbb” tankönyv kiválasztását több – objektív és szubjektív – tényező nehezíti. (Az idézőjel használatát, mint látni fogjuk, nem egyéni állásfoglalásom indokolja.)

A közismert tankönyvpiaci túlkínálatot éppen csak megemlíteném, ha ennek következményei egyértelműek lennének. Ellentmondásai azonban a problémakör lényegét érintik, ezért érdemes részletesebben foglalkozni vele.

Emlékszem arra az időre, amikor (a 70-es évek végén) tömény iróniával emlegettük a „tanítói szabadság” előszeretettel hangoztatott szólamát. Nem merném állítani, hogy a rendszerváltás egy csapásra igazra fordította volna e fogalom rejtett tartalmait, de az biztos, hogy a folyamat beindult. Ennek egyik vetülete a széles tankönyvválaszték. Hogy mennyire széles, azt csak egy példával illusztrálnám, amely egyben téma-választásom elindítója is: a 2000/2001-es Tankönyv- és Segédkönyvjegyzéken az általános iskola 3. osztályára 35 db, a 4. osztályra 27 db „könyv” (tankönyv, munkafüzet, feladatgyűjtemény, felmérőlapok stb.) szerepel a matematika tanításához a közoktatásban. Ez a mennyiség még akkor is bőségesnek mondható, ha „tankönyvcsaládonként” számolunk: eszerint is 19 és 16-féle kiadvány közül kell választanunk. Vajon mi különbözteti meg ezeket egymástól; mi adja meg mindegyiknek sajátos arculatát? A kérdésre az összehasonlító tankönyvelemzés adhatná meg a választ, amely nyilvánvalóan meghaladná e tanulmány kereteit. Így csupán arra vállalkozom, hogy a két legtöbb rendelésnek örvendő könyvet vegyem górcső alá speciális szempontok szerint.

Egy közelmúltban sugárzott rádióműsorban¹ Esztergályos Jenő, az Apáczai Kiadó vezetője elmondta, hogy az ő felmérésük alapján a pedagógusok tankönyvválasztáskor elsősorban a következőket veszik figyelembe: „jól tudjanak belőle tanítani”, és „amit már megszoktak”. Elgondolkoztam a hallottakon: hiszen a két szempont tulajdonképpen egy és ugyanaz! A tanító azt a tankönyvet tudja „megszokni”, amiből jól tud tanítani. Azt a könyvet ugyanis, amellyel bármilyen szempontból kudarcot vall, egészen biztosan nem rendeli meg a következő alkalommal. Az említett felmérés tehát egyetlen – de lényegi – kérdést vet föl: *Miből tud(ok) jól tanítani? Melyik könyvet válassza(m)?*

1 2000. október 19-én, 2105: Vállalkozásklinika, Kossuth-rádió

A probléma igen sokrétű, következésképpen megközelítése is több oldalról lehetséges. Lehetőségeim alapján én egyrészt a terjedelmet szűkítem le az alsó tagozatos matematika tankönyvekre, megcélózva a 3–4. évfolyamot, abból a megfontolásból, hogy ez mind tananyagát, mind módszertanát tekintve inkább közelíthet a felsőbb korosztályhoz. Másrészt ezen tankönyvek megrendelési arányai alapján szándékozom vizsgálni a kérdéskörben. Tekintettel arra, hogy a pedagógusok (sőt a szülők, a szerzők és kiadók) részére összeállított kérdőívek feldolgozása közvetlen eredményekre vezethetne, módszeremet indokolnom szükséges. Nos, könnyen belátható, hogy a véleményeket korrekt módon összegezni, azokból helyes következtetéseket levonni csak komoly kutatási folyamatban lehet. Az én célom ennél jóval szerényebb: problémafelvetéseimmel azoknak az iskoláknak szeretnék segítséget nyújtani, amelyekben minőségbiztosítással foglalkoznak, s azon belül az oktatási folyamatok elemzését tűzik ki feladatul maguk elé. Remélem, hogy kiindulópontként hasznosíthatják azokat az eredményeket, hipotéziseket és megállapításokat, amelyek az országos tankönyvrendelések adataiból kiolvashatóak. Szó sincs tehát piacelemzésről: a „fogyasztás” eredményeit az egyes tankönyvek választási megoszlásán túl a tekintetben veszem figyelembe, vajon mennyire befolyásolják – ha befolyásolják – az eddig oly sokat emlegetett választást a környezeti tényezők; kimutatható-e régiók avagy településfajták szerint valamiféle különbség? Másképpen fogalmazva: valóban kizárólag szubjektív viszonyulást takar-e a kérdés: „melyik könyvből tudok jól tanítani”?

Az 1. ábra a 3–4. osztályos matematikakönyvek rendelési mennyiségeit tünteti föl. Az adatok nem a példányok, hanem a megrendelő iskolák számát jelentik. Így ugyan nem tudjuk meg pontosan, hogy hány gyerek tanul az adott könyvből (néhány iskolában egyes könyveknél a megrendelés csak tanári példányra vonatkozik), de képet kapunk arról, hogy a pedagógusok hány iskolában használják föl tanításuk során, vagy akarják megismerni azt.

A 4. osztályos megrendeléseket csak azoknál a könyveknél jeleztem, ahol az a harmadikos folytatásának tekinthető. Két okból is megtehettem ezt: az egyik, hogy a tanítók gondosan ügyelnek arra, hogy egy-egy „sávon” belül (pl. 3–4. osztályban) ne legyen tankönyvváltás, főlegesen megterhelve ezzel a diákokat. A másik ok tulajdonképpen az előzőből következik: a „kifutott” negyedikes rendelés kevésbé mutatja a tendenciát (jövő évi rendelés), mint a harmadikos.

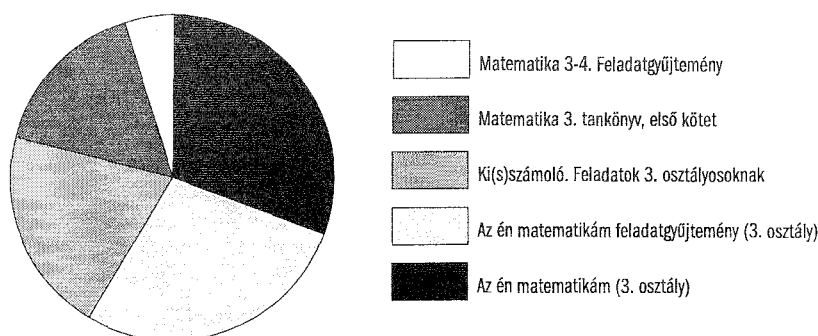
Az ábrát tanulmányozva elsőként a bevezetőben említett szakértői javaslat figyelembe (nem) vételére mutatnék rá. A legnépszerűbb, „Az én matematikám 3. osztály” című könyv nincsen tankönyvvé nyilvánítva, pedig műfaji szempontból az. Elgondolkodtató, hogy a „Matematika 3. tankönyv” szinte feleannyi megrendelést kapott, pedig a szigorú szempontsor alapján tankönyvvé nyilvánították. Még hátrébb kullognak a sorban a további minősített tankönyvek, így egészen biztosak lehetünk abban, hogy a tanítók elsődleges szempontja a tankönyvválasztásban nem az oktatási, nevelési (és könyvészeti) szempontú értékelés.

Tovább vizsgálódva megállapítható, hogy az iskolák élnek a kiadói kínálat bővülésével: ha az alaptankönyvhöz feladatgyűjtemény, felmérő feladatlapok stb. – a tanulási-tanítási folyamat gyakorló és ellenőrző részéhez felhasználható segédeszközök

tartoznak, s így tankönyvcsaládot alkotnak, azt jelentős mértékben használják. Ennek háttérében ugyanúgy meghúzódnak pedagógiai, mint praktikus szempontok. Anyaguk a tankönyv felépítéséhez, módszereihez, stílusához igazodik, ez segíti a tanulókat. Alkalmat ad a válogatásra, a differenciált fejlesztésre. Érdeemes lenne azonban iskolánként megvizsgálni tényleges kihasználásuk lehetőségeit, hiszen az alsó tagozatos matematika alapkönyvek mindegyike bőségesen tartalmaz feladatokat (ezt a két legnépszerűbb elemzésénél is látni fogjuk), így a helyi körülmények (tanterv, gyerekek képességei, szociális körülményei stb.) jó döntéshez segíthetnek.

1. ÁBRA

A legnépszerűbb matematika tankönyvek egymáshoz viszonyított rendelési aránya



A költség kérdése az alapkönyvek tekintetében véleményem szerint nem értékelhető, mivel ezek többnyire hasonló árfekvésűek. A „kiegészítők” azonban már figyelemre méltóak, különösen az ellenőrzéshez, értékeléshez készített kiadványokat szemügyre véve. Ezek használata ugyanis előnyökkel és hátrányokkal egyaránt jár. Előnye, hogy szempontjai a tankönyv tananyagához igazodnak, így annak elsajátításáról kapunk képet. Hátránya viszont, hogy nem veszi – nem veheti – figyelembe a helyi sajátosságokat, az egyéni különbségeket.

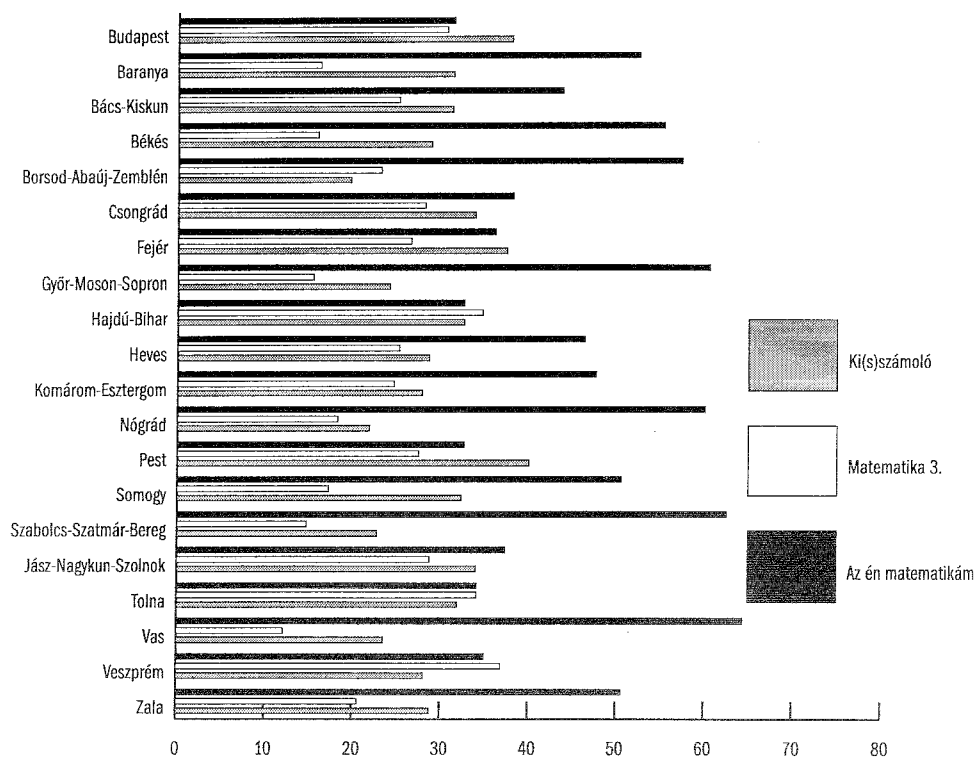
A 2. ábra a rendelések első helyezettjeit ábrázolja, kiválogatva belőlük a két alapkönyvet (a Matematika 3. tankönyvnek értelemszerűen csak az első kötetét), s mivel a Ki(s)számoló önálló feladatgyűjtemény (bármelyik alapkönyvhöz kapcsolható), ezért itt az összehasonlítás végett a legkedveltebb alapkönyvek feladatgyűjteményeit is belevettem.

Nyilvánvaló, hogy a számok bizonyos választ adnak a kérdésre: feltételezem, hogy kollégáim többsége „biztonságosabbnak” tartja, hogy az egyidőben tanult és gyakorolt feladatok ugyanabban a könyvben legyenek (nagyobb valószínűséggel elhozzák a gyerekek), azt viszont már csak találgatni lehet, hogy a „kisebbség” milyen előnyök szerint választja a másik fajtát. Mivel itt esetleg a tanulásszervezés játszhat szerepet, ezért tartom lényegesnek, hogy az egyes iskolák foglalkozzanak e kérdéssel is.

A 2. ábra a rangsor abszolút első három helyezettjét tartalmazza.² Elsőként a három legnépszerűbb alapkönyv megrendelésének megyénkénti megoszlását mutatom be. A diagramon jól látszik, hogy Az én matematikám rangsorához hogyan illeszkedik a Matematika 3. tankönyv, illetve a Ki(s)számoló.

2. ÁBRA

A három legnépszerűbb matematika tankönyv rendelésének megoszlása megyénként (iskolai rendelések száma)

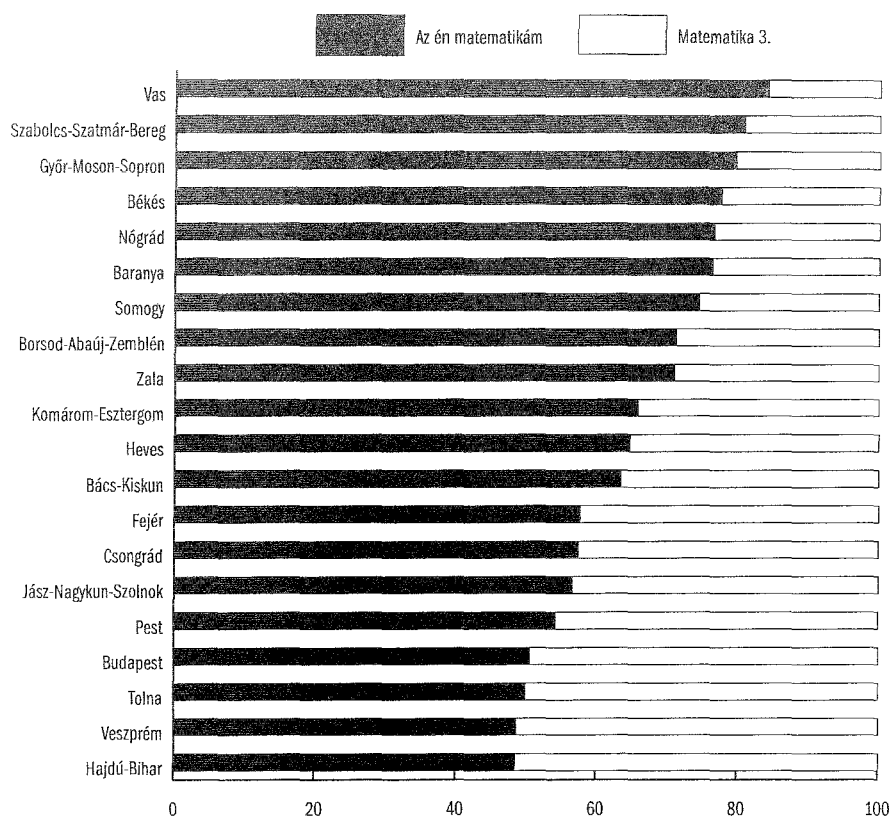


További boncolgatás eredményeként született a következő ábra, amely csak a két legnépszerűbb alaptankönyv megrendelési arányait mutatja megyénként. Itt már közelelthetünk a bevezetésben fölített kérdéshez: találunk-e jellemző eltérést a tankönyvek használatában régióinként? A két alaptankönyv rendelése országos szinten 65,5:34,5%. Az ettől számottevően eltérő (megfordult) arányokat is illusztrálja a 3. ábra.

² A megrendelő iskolákat megyénként, illetve Budapesten kerületenként összesítettem („db”). Ezután hozzájuk rendeltem a két alaptankönyv (1722+907=2629), illetve a Ki(s)számoló (1144) összegének százalékos arányait („%”). Végül a megyék 30 000 feletti lélekszámú nagyvárosainak iskoláit vettem sorra aszerint, hogy ott az adott könyv hány százalékát használják megyéjükhez viszonyítva („Ebből a nagyváros(ok)”). A továbbiakban Budapestet mint megyei jogú várost veszem figyelembe: a kerületek összehasonlítása témámban nem, de az egyes helyi iskolákban véleményem szerint jól felhasználható kiindulópont lehet.

3. ÁBRA

A két legnépszerűbb „alaptankönyv” egymáshoz viszonyított rendelési aránya megyénként

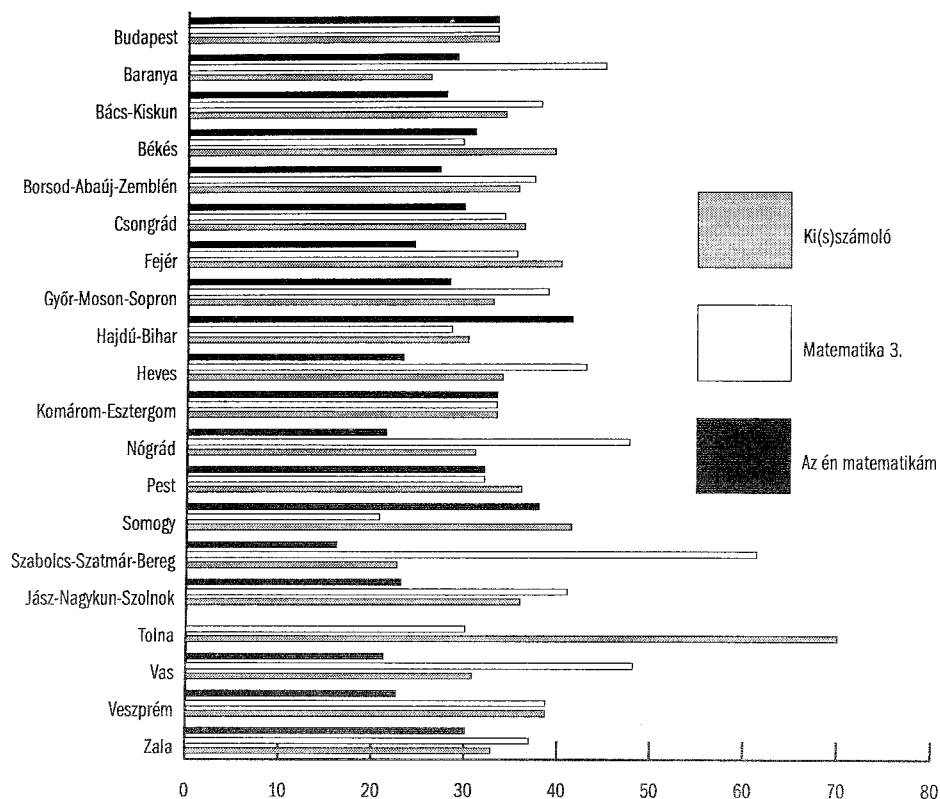


Látható, hogy hiba lenne általános következtetéseket levonni az adatokból a régiókra vonatkoztatva. Ezek alapján nem tudjuk pl. Hajdú-Bihar megyét Veszprémmel, vagy a másik oldalon pl. Szabolcs-Szatmár-Bereg megyét Győr-Moson-Sopron megyével összehasonlítani. Az viszont talán figyelemre méltó, hogy a három gazdaságilag legkevésbé fejlett megyénkben (Borsod-Abaúj-Zemplén, Nógrád és Szabolcs-Szatmár-Bereg) *Az én matematikámból* jóval több iskola tanít.

Most keressünk választ a másik kérdésünkre: találunk-e jellemző eltérést a nagyvárosi iskolák rendelésében? Az alábbi két diagram az előzőek mintájára szűkül a két alaptankönyv összehasonlítására, majd a harmadik az országos arányoktól való eltérések kimutatására (lásd 4., 5. ábra).

4. ÁBRA

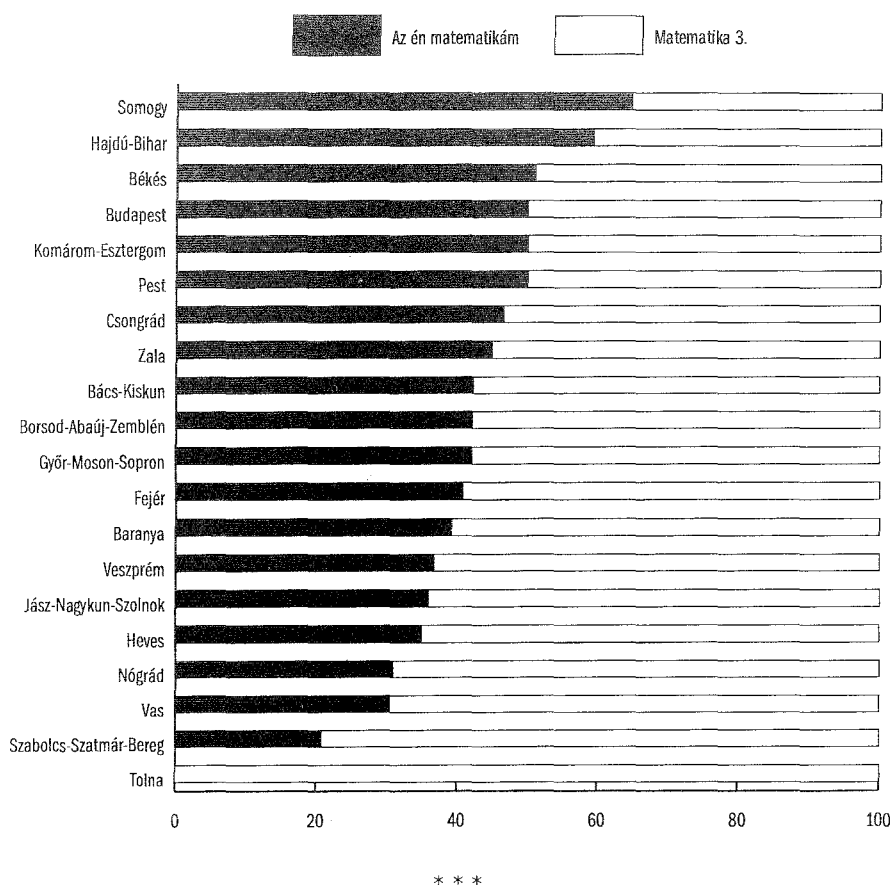
A három legnépszerűbb matematika tankönyv rendelésének megoszlása a nagyvárosokban



Ha régióként nem is, de a településfajták szignifikáns különbséget mutatnak a preferált tankönyv megrendelésében, használatában. Összesen két megye nagyvárosai-ban (Békésben, valamint Hajdú-Biharban – itt jelentősebb mértékben), illetve Bu-dapesten (itt szinte elhanyagolható mértékben) haladja meg a dr. Rakos Katalin-féle tankönyv iskolánkénti rendelése a Hajdu-félét. Három megye nagyvárosában a kettő azonos mértékű, 14-ben pedig megfordul az arány.

5. ÁBRA

A két legnépszerűbb matematika tankönyv rendelésének megoszlása a nagyvárosokban



A statisztika elemzése után tartalmi vizsgálatnak vettem alá Dr. Rakos Katalin: Az én matematikám (3. osztály) – a továbbiakban „A” –, és Hajdu Sándor – Novák Lászlóné – Scherlein Márta: Matematika 3. (tankönyv, első-második kötet) – a továbbiakban „B” – című munkáját abból a szempontból, vajon milyen különbségek képezik a kiválasztás, a pedagógusi döntés alapját.

Mint azt már a tanulmány elején említettem, az elemzéshez speciális szempontokat választok. Figyelembe veszem egyrészt a matematika tanulásának néhány pszichológiai sajátosságát, s ezt használva vezérfonalul hasonlítom össze tanításának módszertani jellemzőit a két könyvben. Nincs szándékomban tehát tantervi, tananyagbeli kérdéseket firtatni. Úgy gondolom, joggal feltételezhetem, hogy egyrészt a tankönyvi szakértők megtették ezt az egyiknél; a másikat pedig nem használnák országosan tanítók ezrei, ha nem felelne meg a nat előírásainak. Céloom egyébként is nem a „mit?”, hanem a „miből tudok jól” tanítani kérdésre adható válasz(ok) keresése.

Elöljáróban egy általános megállapítást idézek Skemp művéből: (Richard R. Skemp: *A matematika tanulás pszichológiája*. Bp, Gondolat, 1975.) „A matematika műveléséhez szükséges legfontosabb képesség az absztrakt fogalmak létrehozására, illetve az absztrakt fogalmakkal való műveletek végzésére irányuló képesség”. Mind a nat, mind pedig az újonnan megjelent kerettanterv kellőképpen hangsúlyozza a képességfejlesztést, amelyet a tankönyvíróknak ugyanúgy szem előtt kell tartaniuk, mint a pedagógusoknak.

Az absztrakt fogalmak kialakítására elemzésem tárgyául a 3. osztályban követelményként szereplő ezres számkörbővítést választottam. A legjellemzőbbnek ítélem meg ugyanis e témát: a már kialakult(nak feltételezett) számfogalom skémájába kell elhelyezni egy új mennyiségfogalmat, és sikeres elsajátítása során ez eszközzé válik a további tanuláshoz (így pl. a mértékváltás, vagy később a tizedes törtek tanításához).

Az „A” könyv aktuális fejezetcíme: „Ezerig számolunk”.

Ismétlésként a tízes számrendszer lényegére (tízenkénti váltás) játékpénz segítségével emlékeztet illusztrálással.

A mennyiséget háromféleképpen érzékelteti: százforintosokkal, számegyenessel és helyiértéktáblázattal.

Ezután számlálat, majd színesrudak segítségével, tevékenykedtetéssel épít a még konkrét gondolkodás túlsúlyára.

Az ezer pénzbeli értékét „vásárlási” feladattal próbálja megvilágítani („Mit vehetnél 1000 forintból?”). Ingoványos talajnak tűnhet első pillanatra a változó árak miatt, itt azonban ennek nincs jelentősége: a lerajzolt hat tárgy közül ma már semmit nem lehet 1000 forintért megvásárolni (még talán babát sem). Ez tehát egy olyan példa, amelyben a skéma nem felel meg az eddigi tapasztalatoknak. Bemutatása feltétlenül indokolt, hiszen a gondolkodás rugalmasságát, alkalmazkodóképességét fejleszti, ellenben az eddigi példák biztosan nem voltak elegendők az új fogalom elsajátításához, így könnyen annak gátjává válhat a feladat. Következésképpen a megoldás nem kezdhető el tanítói irányítás nélkül.

Ismét helyiértéktáblázat következik, rámutatva a nagyobb helyiérték felhasználásának szükségességére. Itt a már ismert műveleti skéma ábrázolásával bemutatja az újabbat, implikálva a helyiérték szerepét az azonosságok bemutatásával. Mellette hasonló elven működő számsorokat folytattat, kár, hogy hibásan, így az analógiát feltétlenül magyarázni kell; nem nyilvánvaló. Arra viszont jó ez a feladategyüttes, hogy az analógiás gondolkodást fejlessze: ez mind a fogalomalkotásban, mind pedig a fogalmi műveletek végzésében nélkülözhetetlen képesség.

Az ezt követő szám- és számjegyrészes gyakorlását ezres számkörben nem előzi meg példa, úgyhogy tanítói részvétellel oldható meg. Ezt két nyitott mondat követi, amelyek megoldása feltételezi a számok nagyságának, a számegyenesen való elhelyezkedésük biztos ismeretét. Előbb tehát e fogalom kialakulásának ellenőrzése szükséges: az eddigi feladatok nagy valószínűséggel csak kevés gyereknek voltak elegendők hozzá.

Újabb „pénzszámolás” következik a bevezetéshez hasonlóan helyiértéknek megfelelő pénznemekkel; majd számok beírása a feladat a helyiértéktáblázatba (bontott alakúaké is). Az alatta levő kérdés sajnos előkészítetlen: „Melyik helyiértékű szám

dönti el, hogy a szám páros vagy páratlan?” Így a tanító feladata kellő példát gyűjteni a helyes válaszadáshoz. Az oldal számlálással zárul.

A fejezet utolsó részében négy feladat található: számok helye a számegyenesen; számok helyiérték szerinti bontása játékpénz segítségével; számok összehasonlítása a nyíl szerepének felismerésével; végül újabb számlálás (most táblázatban).

A számfogalom megerősítésének további állomásait a következő két fejezet jelenti: „Alaki, helyi- és valódi érték”; „Kerekítés”. Feladatainak felépítése az előzőhöz hasonló azzal a különbséggel, hogy a szám háromféle „értékét” a fejezet elején bemutatja és megnevezi. Ezt azonban megértésére és begyakorlására nem követik példák: a következő két feladatot már az új fogalmak használata segítségével adja meg a szerző.

A „B” tankönyv a számkör bővítését „A számok 2000-ig” címmel kezdi meg. Meghökkenítő „huszárvágással” oldja meg a hagyományos szemléletű tanmenetek „Kitekintés...” kezdetű feladatait. Ezáltal biztosítja a fogalomépítés során annak megértését, hogy az adott szkéma nem korlátozódik egy meghatározott terjedelemben; biztonssággal és fokozatosan építi fel vele a végtelen fogalmát.

Mielőtt végignéznénk a fogalomépítés lépéseit, egy fontos „formai” különbségre kell felhívnom a figyelmet: a „B” könyvben sokszor találkozunk almazöld háttérnyomással úgynevezett mintafeladatokkal, amelyekben egy problémafelvetést annak megoldási menete követ, bemutatva minden apró mozzanatát. Az „A”-ban viszont néhány kivételtől eltekintve szabály vagy matematikai fogalom kiemelése szerepel (ezért nevezhető ez alapvetően munkáltató tankönyvnek).

Visszatérve a „B” könyvhöz, a fejezet első oldalán – szintén helyiértékeknek megfelelő pénznemekkel – a kibővített számkör nagyságrendjét; az újabb helyiérték szerepét; a számjegy és alaki érték összefüggését; a számok írását betűvel és számjegyekkel; végül a számjegyek helyiérték szerinti bontását mutatja be.

Ezek gyakorlását hasonló típusú feladatok segítségével biztosítja, közben (kellő példa után) bemutatja a háromféle „érték” jelentését, majd tovább gyakoroltatja a számfogalommal kapcsolatos ismereteket az új kifejezések használatával, egyre nehezedő problémafelvetésekkel: „Írd le számjegyekkel”; „Melyik az a szám...”; számok elhelyezése diszjunkt halmazokba; állítások igazságtartalmának eldöntése; hibakeresés helyiérték szerint bontott számalakokban; adott relációk igazzá tétele számjegy-kiegészítéssel (nyitott mondat). Itt el kell időznünk egy megjegyzés erejéig: a nyitott mondatok megoldása (a lineáris egyenletek előfutáraként) az egyik neuralgikus pontja az alsó tagozatos matematikatanításnak. Összetett, értő ismeretet (szkémát) igényel; így rendkívül fontos, hogy minden egyes „építőkockát” megfelelő módon helyezzünk el – biztosítanunk kell a megoldáshoz szükséges minden elem (fogalom) tökéletes megértését. Az utóbbi feladat példa arra, hogyan lehet a sok közül egy problémát kiemelni és gyakoroltatni.

A fejezet zárásaként a számok tulajdonságai alapján kell összehasonlítást végezni, majd a számjegyek adott összege szerint számokat gyűjteni kétezres számkörben.

A számkörbővítés következő lépéseként „Műveletek kerek számokkal”; majd „Számok ábrázolása számvonalon”; végül a „Számok kerekítése” áll, hasonló módszerrel fölépítve a témát, mint a bemutatott fejezet.

Ahogy az „A” könyvben, úgy itt is „beékelődik” a római számírás kibővítése, szélesítve és egyben mélyítve a számfogalom terjedelmét és tartalmát.

A feladatok „gyorsolvasásának” az összehasonlító-elemző munka ad értelmet és jelentőséget.

Az azonosságok, hasonlóságok terén a következőket emelem ki:

Mindenképpen azonosnak mondható a két témakör tananyagtartalma. (Ha a feladatok néhány implicit „ismeretsírájának” eltéréseit nem vesszük figyelembe. Amit ugyan most még megtehetünk – a követelményekkel való összevetés eredményeként –, később azonban a módszertani szempontok nagyon is fontossá teszik a dolgot.) Feltevésemet, hogy témám szempontjából nem szükséges a tantervi megfelelés vizsgálata, itt mindenképpen igazolva látom.

Hasonló a két tankönyv abban is, hogy nagy gonddal teszik változatossá az új ismeretek begyakorlását, biztosítva ezzel az életkori sajátosságokra vonatkozó pszichológiai „szabályokat”. A feladatok, a példák jó része szintén azonos fogalomkörben szerepelnek, s ez a tény azt bizonyítja, hogy a szerzők ismerik a tanulók meglévő matematikai szókészletének fejlődési állapotát és gondolkodási típusát. (E tekintetben láttunk ugyan kivételt az „A” könyvben, de a tanítónak éppen ilyen esetekben kell „differenciálnia”).

A különbözőségek taglalására a lényegi eltéréseket olyan szempontból igyekszem megvilágítani, amelynek alapján a tanító saját személyiségének megfelelően tud választani. Ezek a szempontok természetesen didaktikai, tanulásmódszertani, tanulás-szervezési és – nem utolsósorban – a kiemelt tanuláslélektani szempontok.

A legfontosabbnak azt a teljesen eltérő szemléletet tartom, amelyet az egyes feladatok csoportosítása tükröz. Míg az „A” könyvben egymást váltogatva vissza-visszatérnek ugyanazon típusok, addig a „B”-ben ezek láncra fűzve, egymást követően találhatók – mindkettőben fokozatosan nehezedve. Az előbbinek végső célja az, hogy rövid időn belül bemutassa a gyerek által belátható matematikai ismeretek sokoldalú (végtelen) felhasználásának lehetőségeit, területeit, melynek oka lényegi sajátosságában, absztrakt fogalom- és műveletrendszerében keresendő. Az utóbbi viszont a matematikatanulás lélektanának azon alapvetését tartja szem előtt, mely szerint „a matematikában a példák majdnem mind különböző fogalmak, ezért mindenekelőtt meg kell győződünk arról, hogy a tanuló rendelkezik ezekkel a fogalmakkal.” Így lépésről lépésre szilárdítja meg az ismereteket, s az újra csak kellő gyakorlás után enged rálépni.

A másik lényegi különbség a tanulás-szervezés problémáját érinti. Fentebb már jeleztem, hogy a „B” könyvben az új matematikai ismeretet, legyen az akár csak egyetlen műveleti lépés, mintapéldával vezetik be; az „A” könyvben ilyenrel viszont csak elvárva, akkor is főleg szabály vagy fogalom definiálása kapcsán találkozunk. Ily módon a tanító magyarázó, előadói szerepe sokkal gyakrabban kerül előtérbe. Abban az esetben, ha a pedagógus e módszerben a személyes kontaktus biztosítékát látja, mindenképpen előnyös ezt a tankönyvet választania. A „B” könyv ezzel szemben a tanulási képességek kialakítására, rendszerező munkára ösztönöz, amellyel, hogy a megoldási menet boncolásával a matematika tanulhatóságának kézzelfogható bizonyosságát tárja a gyerek elé. Ez az út egyszersmind a későbbi eredményes tanuláshoz vezet: a „komolyabb” matematikával a diák kisebbfajta traumák nélkül nézhet farkasszemet. Ez (is)

lehet magyarázata annak, hogy a nagyvárosi iskolákban a „B” könyvet az országos átlagnál többen használják: talán tévedés, vagy túlhaladott álláspont, de állítom, hogy itt jóval erőteljesebben érvényesül a „felkészítés” (az iskolára, a felső tagozatra, a középiskolára, az egyetemre, a „Jó pap is holtig tanul”-elvre) szempontja. Ugyanakkor viszont a „B” könyv módszere biztosítja jobban az egyéni tanulás mellett a csoportos tanulás lehetőségét is, ami az újabb kutatások alapján egyre inkább előtérbe kerül (Skemp alapvetésében is szerepel), míg az „A” könyvből tanító – munkáltató jellegénél fogva – a frontális és az egyéni szervezeti formát preferálhatja (vannak ugyan olyan feladatok benne, amelyek csoportos megoldást igényelnek: „Alkoss párokat, csoportokat!” stb. –, ez azonban természetesen nem azonos a tanulásszervezési metódussal).

A hasonlóságok megállapítása során már jeleztem, hogy az egyes feladatok az azonos szkémák mellett mindig tartalmaznak új, eltérő fogalmakat. A részletesen tárgyalt tankönyvi fejezetben láthattuk, hogy (mennyiség tekintetében) a „B” könyv példáiban jóval több ilyennel találkozhatunk. Ez vajon hasznosnak vagy károsnak ítéltető?

A kérdést ismételtelen a pedagógusok személyisége és a helyi sajátosságok feltérképezése dönti el. Ehhez viszont mindenképpen látni kell, milyen vonzatai vannak az efféle rejtett tartalmaknak, hiszen a tényleges választásban ezeknek meghatározó szerepük van.

Mindenekelőtt nem nélkülözhető az alapos szaktárgyi elemzés: a tanítónak tudnia kell, hol képezhet akadályt a fogalom értő ismeretének hiánya. Nem árt azt is számba venni, hova vezetnek ezek a fogalmak; a későbbiek folyamán mely ismeret(ek) épít(enek) erre. Ezután kell a legmegfelelőbb tanulásszervezési módot kiválasztania, amihez az esetleges műveleti eljárásokat is ajánlatos figyelembe venni: a gondolkodási típus fejlettségi szintje ugyanis éppígy befolyásoló tényező lehet. A rejtett tartalmak jelenléte a túlterhelés veszélyét is magában hordozza: komoly feladat betartani ilyenkor a szabályt: (a pedagógusnak) „a matematikai anyagot hozzá kell igazítania a tanuló matematikai szkémáinak fejlődési állapotához”. Nem könnyű megtartani az egyensúlyt a jelen és a távlat tekintetében!

A felsorolt nehézségeket sem alábecsülni, sem túlbecsülni nem szabad. Mielőtt gondolatban riadtan menekülnénk az ilyen feladatokat tartalmazó könyv elől, mindenképpen utalnunk kell az ellenkezőjére: az alulterhelés semmivel sem teszi a tanulási-tanítási folyamatot hatékonyabbá!

Egy másik „témakör”, amelyet feltétlenül elemezni szükséges egy nekünk megfelelő matematika tankönyv kiválasztásához, az a szöveges feladatoké. Az idézőjel tükrözi azt a tényt, hogy tulajdonképpen nem egy önálló téma szerinti csoportról van szó: a tantárgy minden témakörében föllelhető és szükséges példákról beszélek, amelyek a matematikain kívül gondolkodási műveletek elvégzését igénylik, éppen ezért rendszerezésük is ennek alapján történik. Megoldásuk intuitív, konkrét és fogalmi úton egyaránt történhet. Hogy mikor melyik szint kerül előtérbe, azt csak részben határozza meg a tankönyv. A pedagógus irányító szerepe itt elengedhetetlen fontossággal bír. Tény viszont, hogy a könyv felépítése és módszere elősegítheti vagy hátráltathatja a munkát. Az alsó tagozaton tanított megoldási menet lépései közül pusztán az elsőt kiragadva könnyen belátható, hogy nem a szöveges feladatok tartalmi vonatkozásainak, hanem a módszerbeli sajátosságoknak tulajdoníthatunk vezető szerepet.

Annak bemutatására, hogy a szöveges feladatok vizsgálata milyen alaposságot igényel még akkor is, ha „pusztán” tanulási-lektani szempontból tesszük ezt, az „A” könyvben útmutatóként kiemelten szereplő, általános megoldási lépések közül az első választom összehasonlításom alapjául. (A „B” könyv más kifejezéseket alkalmaz, s mint ahogyan arra rögtön rámutatok, ez nem csak a konkrét feladat megfogalmazásában döntő, hanem a tanulási folyamat meghatározott skémájának elsajátításában is.)

„Pontosan olvasd el a szöveget!” – olvashatjuk az „A” könyvbeli utasítást. Hogyan értelmezheti ezt egy harmadikos gyerek? Véleményem szerint egyféleképpen: olvasásában ne legyen technikai hiba. Valóban erről lenne szó? Bár előfeltételként ez mindenképpen alapvető kritérium, mégis elsőként a *megértést* kellene említeni (ez mindjárt tartalmazná a pontos olvasás kívánalmát is). A „B” könyv erre teszi a hangsúlyt – de nézzük, hogyan segíti a két könyv egyetlen kiragadott példáján keresztül az utasítás „betartását”.

„A” könyv: „Véleményed szerint milyen anyagok űrtartalmát mérjük hektoliterben?” Látszólag ártatlan kérdés ez csupán; nem igényli a bonyolult összefüggések megértését vagy még bonyolultabb következtetések levonását. Múltbéli tapasztalatok alapján, analógiás gondolkodással elvégzendő gyűjtőmunkáról lehet szó. Igen ám, de minek alapján gyűjtsük a hasonló „anyagokat”? A hektoliter fogalma már ismert, azt tehát tudni lehet, hogy folyékony anyagokra kell gondolni, s azt is, hogy nagy mennyiségben kell ezeket elképzelnünk. Mindkét aspektusból értelmezhetetlen a feladat: „az a feladat, hogy ki kell találni, mi a feladat”. Így nem érhetünk célt: a fogalomhasználat tekintetében jelen esetben nem biztosítottuk a feladat megértését.

A „B” könyvben hasonló célú „szöveges” feladatot kerestem, de ebből a típusból „csak” rajzzal illusztráltat találtam: „Melyik mennyiség melyik ennivalóhoz tartozhat?” A kérdés alatt egy pohár tej és egy szelet kenyér, valamint különféle mennyiségek szerepelnek; a válasz a megfelelők hozzárendelése. Ily módon a feladat megértéséhez a lehető legtöbbet kapja a tanuló: konkrét, számára jól ismert adatokkal kell elvégeznie az összehasonlításokat, s képzelete is megfelelő irányítással léphet működésbe.

Természetesen a felhozott példával nem az összehasonlító elemzést kívánom pótolni. Segítségével pusztán azt az elsődlegesen megállapított tényt igyekeztem illusztrálni, hogy két tankönyv módszerbeli, rendszerezési-szerkezeti különbségei a tanulási-tanítási folyamat eltérő megközelítését tükrözik. Véleményem szerint minden egyéb szempont ennek rendelődik alá.

Mindebből már érzékelhető, hogy a pedagógus ma még csak több éves (kipróbáló) tapasztalattal a háta mögött tudja kiválasztani azt a könyvet, amelyből „jól tud tanítani”. Megállapításom praktikusán azt is jelenti, hogy a „kipróbálást”, még inkább az összehasonlító elemzéseket egyelőre nem helyettesítheti a legprofesszionálisabb kiadói marketingtevékenység sem. Sokat tehernek viszont a szakemberek mellett az iskolák is a helyzet javítása érdekében. Ez utóbbi megállapításomat azokra a húszéves pedagógusi tapasztalataimra alapozom, amelyeket osztálytanítói, nevelési tanácsadói, fejlesztőpedagógusi munkám során szereztem. Legfőbb tanulságát summázva az iskolai munkaközösség felelősségteljes tervező és elemző munkájában tudnám megfogalmazni, amelynek eredményességét a minőségbiztosítás garantálja.

BARTHA JULIA

VALÓSÁG

Rovatunkban ezúttal olyan interjúkat teszünk közzé, amelyek kisebb tankönyvkiadók alapítóival és egy terjesztő vállalkozóval készültek. A beszélgetések során igyekeztünk információkat szerezni a tankönyvkiadás valamennyi aktuális kérdéséről, és miután a tankönyvkiadás szervesen épül az oktatásügy rendszerébe, az aktuális oktatáspolitikai kérdésekről is. Azt reméljük, hogy interjúalanyaink jóvoltából olvasóink bepillantást nyerhetnek azokba a „tankönyves műhelyekbe”, ahol napjaink színes és gazdag tankönyvválasztéka készül, és megismerhetik azokat a körülményeket és elképzeléseket, amelyek a jövő tankönyvkínálatát alakítják.

„Én nem papírt adok el, hanem tudást”

Kiss József, a Comenius Kiadó vezetője

Educatio: Arra szeretném kérni, hogy meséljen a kiadó rövid történetéről. Mikor alakult, kik alapították?

Kiss József: Nekem annyi előéletem van, hogy valaha az Országos Taneszergyártó és Értékesítő Vállalatnál dolgoztam. A fő profilja az volt a cégnek, hogy iskolabútor és taneszközt gyártott és forgalmazott. Tehát ez volt az előélet. Ekkor jött a rendszerváltás, és gyakorlatilag összeomlott minden. Valamerre el kellett indulni. Elindultunk a taneszközzel. A cégnek egyébként én vagyok a fő tulajdonosa és a kisebbik fiam a résztulajdonos. Az iskolák kasszája üres volt a taneszközfejlesztéshez, és hogy mentsük a menthetőt, belevágtunk a tankönyvkiadásba is. Így jött ki ez a kettős profil. Én azt mondom, hogy nem mindenhez értek, nem vagyok sem nyomdász, sem pedagógus. Olyan pályát találtam, hogy azt mondtam: „én úgysem tudok másokkal versenyt futni, akkor minek fussak?” Valami olyan különleges profil kerestem, amivel jól boldogulok, és úgy érzem, hogy ezzel a területtel jól boldogulok, mert nagyon szép számmal kapunk az iskoláktól bizalmat. Pl. a művészettörténet tankönyvre mondhatom most már, hogy sikerkönyv, mert évi 40–50 000 darab már sikerkönyvnek számít. És hogy őszinte legyek, annak külön örülök, hogy egyes tantárgyakhoz egyre többen viszik. Tanulják a művészettörténetet a szobafestők, a burkolók, az általános iskolás gyerekek, a gimnáziumba járó gyerekek. Az, hogy szobafestő, burkoló és iparos gyerekeknek tanítják, külön jó, mert valamit szépen megcsinálni, az ugyanannyi idő, mint csúnyán. Ha nem javítja az iskola a gyerek szépérzékét, akkor mitől legyen igényes? Ugyanezt elmondhatom az ének-zene könyvünkről, az is sikerkönyv lesz, nem is kell sokat várni rá. De a többi könyvünk is az lesz, mert mind tartós kivitelben készül, és olyan a szellemisége, hogy csak idő kérdése, hogy mikor lesz siker. Én ki fogom várni.

E: Milyen szakmai tudással indultak, amikor megalapították ezt a céget?

K J: Tudtam a Tanért-es múltamból, hogy körülbelül mi kell az iskoláknak. Mi kell ahhoz, hogy a pedagógus könnyen, hatékonyan tanítson. Én abból indulok ki, hogy nagyon kevés az olyan gyerek, aki eminens, és szeret tanulni. A gyerekek első a játék, és második a tanulás. Meg vagyok győződve arról, hogy a gyerek a legjobb szakértője a tankönyvnek. A gyerek arra törekszik, hogy jó tankönyvből tanuljon, gyorsan, hogy maradjon másra is idő.

Mi mindig abból indultunk ki, hogy jó legyen, jól olvasható legyen a tankönyv, hogy a gyerek megszeresse az olvasást. Ezt nyugodtan merem mondani a Gyapai-féle történelemkönyvre, mert rendkívül jól olvasható. Merem mondani a kémia tankönyvre, hogy nem száraz kémia, hanem belevisz az életbe is, megmutatja, mire jó a kémia. Ez fontos dolog, mert a gyerekeket az érdekli, hogy mire tudja használni az ismeretet, nem az, hogy a kénsavnak mi a képlete. Mi ezt az igényt pontosan ismerjük.

Tehát én hoztam azt a tudást, hogy mi kell a tanároknak, és ez eddig bevált. A tankönyvek mellé jönnek a taneszközök. A kettőt nem lehet különválasztani, mert könnyebb a biológiát vagy a környezetismeretet tanulni, hogyha képen is látható, mint hogyha csak szövegben. A tankönyv soha nem tud annyit adni, mint egy taneszköz. Az ember akkor érzi, hogy ráz az áram, hogyha véletlenül megfogja a vezetékét, addig elképzelése sincs arról, hogy az hogy is működik. Mi a taneszköznél arra törekszünk, hogy az ismeret könnyen, gyorsan megtanulható legyen.

E: Milyen típusú taneszközöket gyártanak?

K J: Tulajdonképpen minden típusú tantárgyban van taneszközünk. Úgy éreztem, van igény arra, hogy csináljunk pl. a tornához is. Én sikert várok tőle. Már megjegyezték, hogy nyugodtan lehet ajánlani a fitness kluboknak is.

Én a taneszközökben vagyok igazán járatos, mert itt vannak trükkök, amiket tudni kell. Pl. hogy hogyan kell egyáltalán oktatótáblát csinálni, ez csapatmunka. Gyakorlatilag arról van szó, hogy meg kell keresni a legjobb pedagógust, aki megcsinál egy előtervet, aztán egy grafikus megcsinálja a részletes rajzokat, és a tördelőszerkesztő számítógéppel összeállítja a szerző szerint elképzelt oktatótáblát. Ehhez először is nagyon jó pedagógus kell. Szövegből megtanulni, hogy miből mi lesz, hogy ez felépüljön a gyerek agyában, szinte képtelenség, ezt nem lehet követelni. Mi fog következni? Megnézi a gyerek a táblát, és akkor azt mondja, hogy „én ezt már tudom!” Pillanatok alatt összeáll benne a kép, azok a részletek, amiket előző években tanult meg tapasztalt. És meg is fog tapadni. Egy ilyen oktató táblát eladunk 4 900 forintért. Műbőrre van nyomva, tíz évig garantált a minőség, ennél olcsóbb oktatás nincsen. Ez a leggazdaságosabb! Egy ilyen oktatótábla éves szintre lebontva 400 forint. Hát 400 forintért egy tanár rongyosra beszélheti a száját, akkor sem fogja a gyerek érteni.

A fő profilunknak ezt szánom. A tankönyvben odáig fogunk elmenni szándékom szerint a következő években, hogy minden korosztálynak, az általános iskolák alsó tagozatától az érettségig és minden tantárgyból legyen egy tankönyvünk, nem több. Ez az elképzelésem. Az nem működik egy kiadónál, hogy van ötféle történelemkönyvem, és nem tudom, hogy melyiket szeretsem.

E: Mennyire nyereséges a tankönyvkiadás és a taneszköz-gyártás?

K J: Nem merem állítani, hogy most nyereségesek vagyunk, mert rendkívül dinamikus a fejlesztésünk. Amikor elindultunk, én létrehoztam egy nyomdát is. Ennek az a lényege, hogy nem függünk a nyomdaiparttól. Az külön jó dolog, hogy nekem nem diktálnak a nyomdák, én rugalmasan tudom kialakítani az árait, mert az egyik viszi a másikat. Csak egy példát erre: a művészettörténet könyv költségfordozó. Ebből következik, hogy meg tudunk csinálni ötszáz latin könyvet is. Ha ez nem lenne, akkor nem tudnánk ötszáz latin tankönyvet megcsinálni, mert a latin tankönyvet szinte ajándékba adjuk, messze a tényleges költsége alatt. A költségeket a sorozatok cipelik. Hol a taneszköz segít a tankönyvnek, hol a tankönyv segít vissza a taneszköznek a fejlesztésben. Évente körülbelül huszonöt új taneszközt fejlesztünk ki, aminek a költsége 3–5 millió forint. Ezt nem rendelésre, hanem raktárra csináljuk, és folyamatosan adjuk el. Az iskoláknál az a gyakorlat, hogy ők mindent azonnal akarnak most is, és akartak régen is. A TANÉRT is raktárból szolgáltatta ki az iskolákat, és

nem azt várta, hogy felvetődik az igény. Ebből a szempontból is problémát okozott, hogy a rendszerváltás után át lett szervezve az oktatás. Nagy hiba volt az Országos Pedagógiai Intézet és az Országos Oktatási Központ felszámolása, mert az Országos Pedagógiai Intézet fogta össze a többi, koordinálta a taneszköz-fejlesztést is. Nem a TANÉRT volt olyan zsenikből felépülő cég, hogy meg tudta mondani, hogy mire van szükségük az iskoláknak, hanem az iskoláktól jött információk begyűjtése után az Országos Pedagógiai intézet közölte a TANÉRT-tel az igényeket, hogy merre akar menni az oktatás. Ez ma nagyon hiányzik. Az iskolák nem tudják, hogy merre menjenek, elbizonytalanodtak. Az nem lehet óraszám kérdése, hogy mennyi történelmet tanítsunk. A történelem egy folyamat. Ha csak a fele fér bele a heti két órába, akkor a másik felét ne tanítsuk? Vagy irodalomból mennyi fér bele? Ezt ma az iskolának kell eldönteni, az iskolában vannak a szakemberek, nem a minisztériumban. Aztán tisztelni kell a korosztályokat, a korosztályok képességeit. Mert ha az igaz, hogy a gyerek logikai képessége 16 éves korára fejlődik ki, akkor nem lehet a gyereket olyan feladat elé állítani mondjuk 10 éves korában, hogy jól használja már a logikáját. Ha nincs, akkor nem tudja használni. A készséget kell fejleszteni. Én ma nem tudom megmondani azt sem, hogy ki a jó tanár: az öreg, a középkorú vagy a fiatal? Ki a jó tankönyvszerző? Mert nálunk van koros tanár is, tehát a legidősebb, aki a latin tankönyvet csinálta, 84 éves. Ugyanakkor van a kémia tankönyv szerzője, aki alig több harmincnál. A zenetanárunk 35–40 éves, a matematika tanárunk 40 körüli, Gyapai hetvenen túli. Tehát ki a jó tanár? Az a jó tankönyvszerző, akibe beleszületett az a készség, hogy tud tankönyvet írni, és rendelkezik azzal a plusz tudással, amivel az átlagtanár nem.

E: Ön szerint kik számítanak ma jó szerzőknek és kik a divatos szerzők?

KJ: Az biztos, hogy van divatos szerző, tetszik vagy nem tetszik. Vannak siker-matematikakönyvek. A matek az egyik legnehezebb tantárgy. A matematika tanulása elkezdődik az első osztályban, és nem fejeződik be, csak amikor az oktatás befejeződik. Az algebra már jó logikai képességeket feltételez. Hogy ezt mikor kezdik tanítani, azt a tanárnak kell tudni, attól függően, hogy milyen képességű az osztálya. Itt lehet látni, hogy van divatos szerző, vannak nagy sorozatú könyvek. Van nekünk is matematika könyvünk, de a miénk konzervatív a divatos könyvekhez képest. Nem erőltetett oktatási módszer, rugalmasságra ad lehetőséget. A mi könyvünk tíztől tizenhat éves korig szól, a tanárnak kell kiválasztani azt a tempót, amiről ő úgy érzi, hogy a legjobb. A mi könyvünk ezt a lehetőséget is megadja, nincs szigorúan megkötve.

Hogy ki a sikeres, és a divatos szerző, azt az élet bizonyítja. De a mi tankönyvszerzőnk gyerekei országos versenyeket nyernek. Ha a pedagógus a divat után fut, akkor nagyon-nagyon rossz lóra tesz. Csak egy durva példát mondok. Ha a nők mindig a cipődivat után mennek, akkor ötven-hatvan éves korukra tönkremegy a lábuk, és mankóval fognak sétálni. Ez igaz az oktatásban is. Tönkre lehet tenni a jó képességű gyereket is, el lehet venni a kedvét, lázadóvá lehet tenni, amikor azt mondja, hogy: „azért se!”. Az oktatásnak semmiképpen nem lehet az a célja, hogy ezt váltsa ki.

E: Hogyan kerülnek kapcsolatba a szerzőkkel? Ön keresi meg és kéri fel őket, vagy fordítva?

KJ: Ez véletlenszerűen működik. Én mindig keresek szerzőt, de ma a tankönyvírás megfenneklett. Ugyanis az oktatásban tapasztalható bizonytalanság azt idézte elő, hogy ma a kiválónkon kívül a többieknek nincs elképzelésük arról, hogy mit akar az oktatás. Tehát nem működik a szakma. Egy villanyszerelőtől joggal elvárjuk, hogyha azt mondjuk neki, hogy itt egy kopasz, új ház, tessék megcsinálni a villanyszerelését, akkor tudja, hogy mit kell csinálni. Megkérdezi, hogy „kérem, ide hány konnektort kérnek, hova tegyük a kapcsolót, hogy lesz praktikus” – de tudja, hogy mit kell csinálni. Ma az oktatás ott tart, hogy mindenki vár,

hátha valaki megmondja az üdvözítő jót. Az üdvözítő jó az iskolában van, nem a minisztériumban. Erről én meg vagyok győződve. A baj az, hogy le lett rombolva az a pedagógusi öntudat, ami a harmincas években még létezett, amikor százával jöttek létre a tanyasi iskolák. Az egyszemélyes iskolában a pedagógus tudta, hogy kell az analfabéta szülők gyerekeit tanítani, és hogy lehet belőlük embert faragni. Erre ma már csak az irodalomból lehet példákat találni. Hogy merre megyünk, én nem tudom.

A zenetanárom pl. maga jelentkezett, hogy adjuk ki a könyvét. Azt mondta, szeretné, hogy mi adjuk ki, mert úgy érzi, hogy a mi kiadónk igényes kiadó. Remélem, hogy a könyv minősége bizonyítja, hogy igényesen van kiadva, és meg vagyok győződve, hogy a szerző is igényes volt. A siker majd az iskolákon múlik, meg az életen.

A többi szerzővel véletlenszerűen kerültem kapcsolatba. Gyapai tanár úrral véletlenül jöttem össze egy művész barátomnál. Ő akkor a Fasori Gimnázium igazgatója volt, azóta nyugdíjban van. Gyakorlatilag akkorra már elkészült a történelem első kötete, és én azt mondtam: „Tanár úr, adjuk ki az első kötetet!” Körülbelül negyed évig töprengett rajta, és akkor azt mondta, hogy „jó, add ki, csináld meg!”. Én azóta is ösztönzöm, hogy csinálja tovább. Most az ötödik kötetnél tartunk, és jövőre befejeződik a sorozat. Ugyanígy született az irodalom is. Annak a szerzője is a Fasoriban tanított. A Fasori egy megújult gimnázium volt, a rendszerváltás előtt egy évvel kapta vissza az evangélikus egyház az iskolát, és Gyapai tanár úr vissza próbált nyúlni azokhoz a hagyományokhoz, ami a Fasort régen jellemezte, hogy saját tankönyvekből tanítanak. Innét van a Fasori oldal. A többi szerző valamilyen más módon került hozzám. Pl. a kémia tanár véletlenszerűen. Jelentkezett, ajánlotta a TANOSZ elnöke, és amikor elolvastam a tankönyvet, akkor azt mondtam, hogy ez egy jó tankönyv, mert érthető. Bármilyen furcsa, egy kémia tankönyvet is lehet élvezni. Ha az ember élvezi az olvasását, akkor azt majd a gyerek is jókedvűen fogja tanulni, mert nem érzi azt, hogy ez teher, és megtanulhatatlan.

E: Mennyire éri meg ma tankönyvet írni?

KJ: Kiadója válogatja. Én kétféle módszerrel dolgozom. Vagy tiszta érdekeltségi rendszerben, amikor azt mondom, hogy ennek a könyvnek minden egyes eladott példányáért fizetek ötven vagy száz forintot. A másik módszer az, amikor a szerző nem látja értelmét ennek a megoldásnak. Pl. az irodalom esetében a szerző azt mondta: „Kérem, én öreg vagyok, én élvezni akarom a pénzt még az életemben.” Tőle megveszem örök áron. Úgy érzem, hogy a tankönyveket szellemi értéküknek megfelelő honoráriumban részesítem. Persze ehhez hozzátartozik, hogy egy nagy tudású tanár nem hajlandó fillérekért dolgozni. Véleményem szerint jogos is az elvárás, hogy becsüljék meg.

Nekem következetes, erőszakos, öntudatos szerzőim vannak. Mindegyik tudja, hogy mit ér, és én ezt a megbecsülést meg is adom. Engem nem zavar, hogy rámenősek, ez természetes dolog, de nem lépnek túl bizonyos határokat. Én, mint kiadó és a kiadó vezetője az abszolút megbecsülést kapom tőlük. Itt úriemberek kötnek üzletet egymással. A tankönyvszerzés üzlet, a tankönyv áru, ez nem népjóléti intézmény. Nem is így működtetem. Nem várom el, hogy a tanárok fillérekért dolgozzanak.

E: Milyen gyakori a tankönyvek változatlan kiadása vagy felújítása?

KJ: Úgy gondolom, hogy a történelem, irodalom, matematika könyvünkénél semmi olyan új dolog nem következhet be az eljövendő egy-két évtizedben, hogy azon változtatni kelljen. Nem hiszem, hogy a barokk zenéről mást kell mondanunk tíz év múlva, mint most. Nem hiszem, hogy a matematikában megváltozik a kétismeretlenes egyenlet, de nem hiszem azt sem, hogy a 48-as szabadságharcról alapvetően meg kell változtatni a véleményünket. Ez nem politikus könyv, ez tankönyv. Ez történelem. Nem szükséges megváltoztatni az elkö-

vetkezendő egy-két évtizedben. Értékeket adunk, nem divatot. Az irodalom szerzőm azt mondta, amikor hiányolták, hogy nincs bent a könyveinkben Ady, hogy „De kérem, Ady nem írt a gyerekeknek semmit, miért kell fárasztani a 10–14 éves gyerekeket Adyval? Majd a gimnáziumban!” Nem tartom szükségesnek, hogy a kerettantervek miatt átírjuk a tankönyveket. Erről az irodalom tankönyvről a szerző azt mondta, hogy a hatvan százaléka tanítható meg. Azt a hatvan százalékot a tanár válogassa ki a saját szájíze szerint, a többit hagyja el, vagy adja fel olvasmányának. Azért kötjük be ilyen módon a könyveinket, mert ez a könyv megállja a könyvespolcon is a helyét. A tapasztalat azt mutatja, hogy a Fasori gyerekek nem adják el a könyvet, mind megtartják. Én mindig azt mondom az iskoláknak, amikor azt mondják, hogy a mi tankönyveink drágábbak, mint a többi, hogy én nem papírt adok el, hanem tudást, és olyan kivitelben, hogy nem kell szégyellnem, ha odanyomtatom, Comenius Kiadó.

E: Melyik volt eddig a legsikeresebb tankönyvük?

K J: A művészettörténet. A zenétől várom a következő áttörést, aztán a kémiától. A matematika és az irodalom időigényes. Ma azt mondják, hogy a magyar gyerek nem tud rendesen írni, számolni, olvasni. Ez erős túlzás, de mondjuk a nagy átlagnak problémái vannak. Probléma van az alapismeretekkel a gimnáziumban is. Hogy ez miért van, azt az iskoláknak kell megfejteni. A mai gyerekek semmivel nem tehetségtelegebbek, mint a régiek. Én mégis többet tudtam irodalomból, mint a maiak.

E: Mit gondol, miért a művészettörténet könyv lett a legsikeresebb?

K J: Ennek nagyon egyszerű a magyarázata. A Kádár-rendszerben senki nem foglalkozott művészettörténettel, háttérbe szorult a formatervezéstől kezdve minden. Aki szépre törekedett, akár házban, akár lakásban, az luxusnak számított, és kötelező volt elítélni. A rendszerváltás alapvetően feltörte ezt a gondolkodási módot, tehát itt hiány volt, és erre igény volt. Ez várhatóan a következő évben is slágerkönyv lesz, mert minden évben 20–30%-kal nő iránta az igény. Eddig csak a legbátrabb iskolák indultak el, és ma körülbelül 4–500 iskola használja. Ha az iskolák számát nézem, akkor bizony még nagyon sok a szűz terület. De a matematika könyvünket is most kezdik felfedezni. Amikor ezt a matematika tankönyvet megírta a szerző, akkor azt mondta, hogy ő a Fasorban tanítja ezt, és a 14 éves gyerekek ezt a könyvet tudják. Akkor én azt mondtam: „Tanár úr, az, hogy maga megtanítja, rendben van, de az országban különféle iskolák vannak, különféle képességű gyerekekkel, ezt nem lehet elvárni mindenkitől.” Ezért szól 10–16 éves korig. Emlékeztem arra, hogy amikor én gimnáziumba jártam, ezt a tananyagot második év végére fejeztük be.

E: Milyen típusú iskolák rendelnek önöktől könyveket?

K J: Gyakorlatilag szinte minden iskola. Voltak olyan vádák iskolák részéről, hogy mi egyházi orientáltságúak vagyunk. Ma ebből a szemléletből már kigyógyultak, használják a könyveinket állami iskolák, a reformátusok, a katolikusok, az evangélikusok. Nem hiszem, hogy ez probléma. Kétségtelen, hogy az irodalom tankönyvünkre, és a zene tankönyvünkre jellemző, hogy nem hanyagolja el az egyházi kultúrát, de ez szerintem teljesen normális igény. Nem kell attól valakinek Istenben hinni, hogy ismerje az egyházi kultúrát. A keresztény egyházi kultúra kétezer éve befolyásolja az életünket, sőt, az ókori görög kultúra is egyházi kultúra volt. Semmiképpen nem lehet elfogadni, hogy egy harminc éves embernek alig van bibliai ismerete.

E: Mi számít ma korszerű tankönyvnek?

K J: Én az iparban kezdtem, a híradástechnikai ipar volt számomra a legnagyobb ugródeszka. Mindig abból indulok ki, hogy mit követel meg a kor tőlünk. Látni kell, hogy a harmadik évezred rendkívüli kihívást jelent minden nemzetnek. Én mindig azt mondom, hogy ott

szeretnék tankönyvkiadó lenni – Oroszországban, az Egyesült Államokban, esetleg Kínában –, ahol nagy a lakosság. Az egy nagy piac. Magyarország kis piac. De ha azt nézem, hogy mit vár a jövő ettől a kis nemzettől, ha boldogulni akar, akkor az végtelenül sok. Csak olyan emberek lesznek képesek helytállni, akik jól felkészültek, akik tudják, hogy milyen kihívásokkal állnak szemben. Akik nem tátott szájjal várják a problémák megoldását, és nem a kétségbeesés felé mozdulnak el, hanem a megoldás felé. A megoldóképeséget kell javítani az iskolákban. Az tény, hogy a Trianon utáni kis Magyarország költötte a legtöbbet az oktatásra. Annak a korszaknak az oktatása több, mint tíz Nobel-díjast nevelt ki. Kérdés, hogy a mostani kor hányat fog kinevelni... Le vagyok döbbenve, amikor az a korosztály nyilatkozik teli hittel, bizalommal, teli azzal az ambícióval, hogy nem szabad megijedni, hanem csinálni kell. Ugyanakkor azt tapasztalom, hogy a mai fiatalság bizony nagyon sokszor megijed, és nem tudja, hogy merre menjen. Szabadabb elvű oktatást kell megteremteni, ahol a követelményrendszer jól át van gondolva. Lehet egy közepes képességűnek is ötöst adni, ha a képességéhez mérem, és lehet hármast adni annak a tanulónak, akinek kiváló a képessége, de nem hozta önmagát. Tehát a gyerek képességéhez kell mérni az osztályzator, és nem a nagy átlaghoz, mert a nagy átlag nem visz sehova.

E: Ki dönti el, hogy egy gyerek jelenleg milyen tankönyvből tanul?

KJ: Szerintem elsősorban a tanár, de hallottam olyan dolgokat, hogy például az egyik gimnáziumban az igazgató nem engedte bevezetni a Gyapai-féle történelmet.

E: Milyen szempontok alapján válogatnak a tanárok?

KJ: Nem tudom, de számomra elfogadhatatlan, hogy azt mondják, hogy ma az a jó igazgató, aki szolgálai módon kiszolgálja a közigazgatást. Az iskolák felügyeletét jelenleg a helyi közigazgatás látja el. Ha egy igazgató jó akar lenni a helyi közigazgatásnál, és az nem szereti az oktatást, akkor nagyon nagy hibát követ el. Nem lehet minden szempontból a költségvetés alá rendelni az iskolát. Nem lehet úgy gondolkozni, hogy most kevés a pénz, akkor ne tanuljunk. Pontosan akkor kell igazán tanulni, amikor baj van.

E: Mennyire tájékozottak az igazgatók, tanárok és szülők a tankönyvpiacról?

KJ: A szülők egyáltalán nem tájékozottak, nem kapják meg azt a tájékoztatást, amire szükség lenne. Ennek az a fő oka, hogy nem jöttek létre az iskolaszékek, holott a rendszerváltásnál fölvetődött, hogy létre kellene hozni őket. Én azon a véleményen vagyok, hogy bizony ez nagy hiba volt. Az iskolaszékekre rendkívül nagy szükség lett volna, ott meg lehetett volna csinálni az „öregek tanácsát”. Az oktatásnak nem a saját szájíze után kellene menni. Ez számomra elfogadhatatlan. A minisztérium nem határozhatja meg, hogy most ennyi a minimum, mert ennyire van pénz. Az oktatásnak az optimálisat kell elérni, a társadalmi igényeket kell kielégíteni, mert csak akkor lesz képes a kikerülő diák megfelelő módon szolgálni a társadalmat. Mert végül is szolgáljuk a társadalmat, ha tetszik, ha nem tetszik. A társadalom joggal elvárja, hogy jó adófizetők legyünk. És ki a jó adófizető? Aki befizeti a filléret, vagy aki egyre többet tud befizetni?

E: Az igazgatók és a pedagógusok hogyan tudnak tájékozódni?

KJ: Az igazgatók tudnak tájékozódni. Én minden évben kétszer küldöm ki az ajánlati jegyzékemet az iskolákba. Meg kell mondani őszintén, hogy ennek a zöme a szemétkosárba kerül. Ez egy nagyon nagy hiba. Az érdektelenség az oka. Ha az igazgató nem adja ki a pedagógusnak, akkor a saját gondját szaporítja. Ha az én beosztottam nem ismeri a fejlesztéseket, nem fog tőlem korszerű gépet kérni. Csak egyet felejtene el, hogy én pl. nem szeretem a számítógépet a koromnál fogva, de ha nem tudnám, hogy a számítástechnika milyen jelentős dolog a napi felhasználásban, akkor óriási hibát követnék el. A rendszerünkben, ill. az adatbázisunkban bent van nyolcezer potenciális vevő, és ezt naponta tudjuk kezelni és fi-

gyelni. Rácsatlakoztam az internetre, pedig nem szeretem, de ha nem tenném, a fejlődésemet gátolnám. Az információs társadalom gyakorlatilag berobbant a mindennapi életünkbe, ha tetszik nekem, ha nem tetszik. Be kell látnom, hogy be kell vezetnem, és csinálnom kell.

E: A pedagógusok minék az alapján választanak tankönyvet? Figyelembe veszik az árat, a családok gazdasági helyzetét?

K J: A vizsgálatok azt mondják, hogy a tankönyvár nem befolyásolja a felhasználást. A baj az, hogy a pedagógus a bérvizonyok miatt a másodállások másodállását is vállalja. Az új elterjedését ez abszolúte megnehezíti, mert könnyebb egy húszéves tankönyvből tanítani. Azt már fejből tudja. Az órák is sablon szerint működnek. Hogy ez jó vagy nem jó, azt senki nem vizsgálja. Nincs szakfelügyelő-rendszer. A helyi polgármesteri hivataloknak fogalmuk sincs, hogy mit kéne csinálniuk az oktatással. Magyarul gazdátlanok az iskolák. Ha nagyon tárgyilagosan megnézzük az oktatást, van szakszervezet, de csak dísznek. Van tanfelügyelő-rendszer? Nincs. Nincs tulajdonos, aki ellenőrizne.

A mi oktatási rendszerünk sok évtizedes fejlődésen keresztül jutott el oda, ahova eljutott. Most meg lett szakítva ez a rendszer, belenyúltak a rendszerbe, ki lettek véve különféle fogaskerekek. Nem kell csodálkozni azon, hogy csak így működik.

E: Milyen vállalkozásnak számít jelenleg a tankönyvkiadás?

K J: Egy szempontból jobb, mint a többi magyar vállalkozás: mi aránylag érintetlenek vagyunk a külföldi beruházóktól. Bár itt vannak a külföldiek, mert közismert, hogy a hollandok már bejöttek a magyar oktatásba, de halvány gőzük nincs a magyar kultúráról, és a magyar oktatásról. Nincs mit félni tőlük, náluk is magyar emberek dolgoznak, ugyanazokkal a módszerekkel, mint régen. De a jövő mást kíván. A mi kultúránkban nekem óriási előnyöm van. Ahogy én nem tudok focizni egy német vagy egy francia kultúrkörben, ők ugyanúgy nem tudnak focizni itt. Nem értik a gondolkodásunkat.

E: Milyen kiadók tudnak ma nyereségesen működni, és mekkora a nyereség?

K J: Üzleti szempontból nem szabad ezt a szakmát értékelni. Nem véletlen, hogy itt nem alakultak ki monopóliumok. Nincs ilyen Magyarországon sem. A három legnagyobb kiadó, a Nemzeti Tankönyvkiadó, az Apáczai vagy a Műszaki is, bármikor nehéz helyzetbe kerülhet. Ez olyan szakma, ahol a mindenkori igény és annak a kielégítése hoz föl egy-egy kiadót vagy bukhat meg. Én mindig azt mondom, hogy bármikor megbukhat pl. a Nemzeti Tankönyvkiadó, ha nem nyújt neki segítő kezét a minisztérium. Könnyebben megbukhat, mint én. Ez nagyon bátor kijelentés, de így működik, ha tetszik a kiadóknak és a minisztériumnak, ha nem. Nagyon-nagyon nem értettem ezt harminc éves koromban, de ma már tudom, hogy nem a kormányok irányítják az országot, az csak látszat. Természetesen befolyásolják a működését, de nem irányítják. Azt nem lehet megvonni a szülőtől, ha többet akar a gyerekének, mint amennyit a mai oktatás általában nyújt. Az igazán odafigyelő szülő meg fogja találni a magának való iskolát.

Én arra törekszem, hogy az általam elképzelt jövő igényeit elégítsem ki. Én nem hódolok be senkinek. Monoton, nagy kiadók, húsdaráló szervezetben dolgoznak. Tehát ők iparszerűen akarnak tanítani. Én nem akarok iparszerűen tanítani. Nekem Gyapai mindig azt mondja, hogy nekünk az elitképzést kell megcélózni. Mi az elitképzés? Ez rettentő relatív fogalom, mert mi az elit? Itt azoknak az igényeiről van szó, akik kicsit többre, egy kicsit mélyebbre törekszenek, akik nem milliomosok akarnak lenni, hanem olyan emberek, akik jól megvannak anyagilag, azt meg tudják maguknak teremteni, és elégedett emberek. Nem a pénz boldogít.

E: Hogyan osztották fel egymás között a piacot?

K J: Nem hiszem, hogy felosztottuk, nincs erről szó. Kétségtelen, hogy a nagy kiadók gazdasági fölénye nyomasztónak tűnik, de a mindennapi életben ez is úgy működik, hogy egy idő

után mindenki az értékesebbet választja. Az is kétségtelen, hogy minden nap meg kell küzdeni az apró dolgokért, de ez versenyzás, ezt tudomásul kell venni. Én nem fogom tisztelni soha sem a Nemzeti, sem az Apáczai, sem a Műszaki nagyságát, mert a nagyságuk mellett megvan a gyengeségük is.

Sokkal könnyebb úgy tanítani, ha valaki megmondja, hogy mit kell csinálni. Holott lehet, hogy annak az embernek halvány gőze sincs az oktatásról. Az emberi butaság ott kezdődik, amikor valaki azt hiszi, hogy ő okos. Ezt nem én találtam ki, ezt hallottam az apámtól, hallottam a Berzsenyiben, ahol leérettségiztem, és hallottam a műhelyben, az irodában, ahol dolgoztam. Beképzelt ember, aki azt hiszi, hogy ő okos. Én azért vagyok könnyebb helyzetben, mint a Nemzeti Tankönyvkiadó, mert én eldönthetem, hogy fizetek-e egy szerzőnek x összeget egy tankönyvért. Ott egy szerző az igazgatóig el sem tud jutni. Nem véletlen, hogy én már többször hallottam, hogy azért jelentkezem maguknál, mert a maguk kiadója igényes, és mert hozzám könnyű eljutni. De ha háromtucatnyian leszünk valamikor, hozzám akkor is el lehet jutni, mert én olyan világban nőttem fel, olyan korosztálytól tanultam a szakmát, aki nem emelt önmagának gátakat. Az ötvenes években, a hatvanas évek elején sokkal könnyebb volt bejutni egy vállalati igazgatóhoz, mint a nyolcvanas években. Mert amikor elkészültek a párnázott ajtók, akkor azok bezáródtak, és ezek még ma sem nyíltak ki.

E: A fogalmazásban milyen könyvek a nyereségesek?

KJ: A darabszám itt is meghatároz dolgokat, én alapvetően kereskedő vagyok. A kereskedelem elég széles sávban improvizál, ezt teszem én is. Ez egy spekulatív szakma, ezért nem szeretem, ha beleszólnak. Adok a megérzéseimre, adok a megítésemre, hogy merre mennek az iskolák. Ez azon múlik, hogy jól eltaláljak egy árat. Nem szégyen kimondani, ez a szakma ugyanúgy profitorientált, mint bármelyik más szakma. Ha ezt tagadom, akkor képmutató vagyok. Azt nekem kell megítélni, hogy egy könyv mikor lesz drága és mikor olcsó, mikor használható. A tényleges kereskedelmi ár és az önköltségi ár messze nem azonos, mert lehet az előállítási ár 300 forint, és az eladási ár 250 forint. Ezt egy cég elbírhhatja, ha sok könyve van. Ez olyan játék, mint amikor a sakkasztalnál ülünk, akkor én azt nézem, hogy az ellenfél miket akar lépni, és én mit tudok tenni. Ő ugyanúgy nem tudja, mint ahogy én sem tudom, de a mozgásból látom. Valamilyen stratégiát követni kell.

E: Milyen adottságok szükségesek a fennmaradáshoz és a boldoguláshoz?

KJ: A folyamatos fejlődés mindenképpen szükséges. A minisztériumban kimondták két évvel ezelőtt, hogy álljanak le a tankönyvkiadók a fejlesztéssel. Holott a piacgazdaság, a versenyzás alapja a folyamatos fejlődés, még hozzá a gyors fejlődés. Nincs befejezett tankönyv. Én mindig azt mondom, hogy mi nem javítunk bele a könyvbe, nem írunk bele, de azokat a szükséges korrekciókat, amik menet közben felszínre kerülnek, nyilvánvalóan korrigálom. A tartalma alapvetően nem változik, de tökéletes könyv nincs, hiába törekszünk a tökéletes könyv felé. A fejlődést kiiktatni nem lehet. Jövője annak a kiadónak van, aki folyamatosan meg fog tudni újulni.

E: Kik és milyen eszközökkel szabályozzák jelenleg a tankönyvkiadást?

KJ: Nekünk jó pár tankönyvünket megbuktatta a Tankönyvjóváhagyó Bizottság. Ez úgy működik, hogy mi fizetjük – nagyon durván fogalmazva – a gyilkost. Ha én nem akarok öngyilkos lenni, akkor megfizetek egy bérgyilkost, hogy gyilkoljon meg. A tankönyvjóváhagyásnál a bírálókat a tankönyvkiadó fizeti. A bírálók nem egy esetben konkurens tankönyvszerzők voltak. Magyarul, a saját pénzemért buktatta meg az én könyveimet. Igazából a minisztérium képtelen rendet csinálni. Megengedhetetlen, hogy egy gimnáziumi tanár

munkáját egy általános iskolai tanár megbuktassa. Én nem becsülöm le az általános iskolai tanárt, de az iskolai hierarchiában való helyük meghatározó. Hogy ki hogyan látja el a felügyeletet, adott esetben a minisztérium, vagy akárki, annak a tisztasága meghatározza a szakmának a jövőjét. Ez a mechanizmus ma nem jól működik.

E: Ki jelöli ki a bizottságot?

K J: A bizottságot a miniszter jelöli ki, pontosan nem tudom, de az elnökét biztosan. Nincs apparátus a Jóváhagyó Bizottságban, mert a neki szánt bürokráciát a minisztérium Tankönyv és Taneszköz Főosztálya látja el. Ez már önmagában rossz. Egy ilyen korszakban, amiben élünk, amikor minden közalkalmazott fél, hogy az utcára kerülhet, természetes, hogy megpróbál önmagának önálló egzisztenciát teremteni. Mindenki keresi a menekülés útját. Hogy ez a próbálkozás mennyire vezethet eredményre, azt tudnia kell egy közalkalmazottnak. Ez a próbálkozás halálra van ítélve. Lehetek akármilyen erős, de ha nem vagyok bunyós, akkor ne menjek a Kokóval egy ringbe, mert biztos, hogy pórul járok. Ha valaki közalkalmazotti pályára adta a fejét, számoljon a következményekkel. Igaz, hogy mi is eladjuk a munkaerőnket, én is eladom a saját cégemnek. A cégemnek van tekintélye, de nekem nincs, én itt szolga vagyok. Pontosán tudom, hogy hol a helyem a rangsorban, de ezt sokan nem tudják. Eddig még egyetlenegy miniszter sem látta át a dolgokat.

Én a Berzsenyiben érettségiztem 64-ben estin, mert az apám kulák volt. Azzal az érettséggel 69-ben az Elektroakusztikai Gyár középvezetőjé lettem. Nem pófára mérték, mert nekem olyan osztályt adtak, amelyiket a vállalatnak a leghatékonyabban kellett működtetni. Mind a 12 évig, amíg állami vállalatnál osztályvezető voltam, beszerzési osztályt vezettem. Ez arról szólt, hogy a vállalatnak van-e munkája, és ahhoz a munkához van-e anyaga, ez abban a rendszerben félelmetesen kritikus munkakör volt. Kifejezetten hajtós munkakör. Nincsenek véletlenek. Én annak az időszaknak köszönhetem ezt is, engem nem lepnek meg a nehézségek. Akkor is voltak. Én úri módon kereskedek, mert abszolút becsületre épül a tevékenységem, az én adott szavamra mérget lehet venni. Tudják a partnereim, hogy velem érdemes üzletelni, mert pontosan fizetek, és csak addig alkszom, amíg az árban megegyezünk, utána nem. Minden striciséggel tisztában vagyok, ami a szakmában előfordulhat, de én nem alkalmazom ezeket, mert nem fér bele a felfogásomba. De azt is tudom, hogyan kell a trükkökkel szemben védekezni.

E: Hogyan lesz tankönyv egy kéziratból?

K J: Ez elég hosszú folyamat, csapatmunka. Elkészül a kézirat, pl. az ének-zene, ami messze több lett a szerző eredeti elképzelésénél, mert eredetileg nem volt benne a lexikon rész. Nem minden zeneszerzőről volt grafikánk, de készítettünk, kerestünk, és akkor én azt mondtam, hogy miért ne csinálnánk meg. Tudja meg a gyerek, hogy melyik zeneszerző melyik korhoz kötődik. Ez nem szigorúan tananyag, de ennyit illik elolvasni. A kézirat után kezdődik az igazi munka, jönnek a különféle ötletek, hogy ezzel-azzal még egészítsük ki. A kézirat az alap, a többi pluszként jön hozzá. A matematika könyv csak félig volt kész, amikor mondtam, hogy „Tanár úr, fejezze be, hát miért csinálnánk fél munkát?”. Három hónap alatt szépen be is fejezte. Az rám van bízva, hogy észreveszem-e egy munka nagyszerűségét, vagy nem. Ha vak vagyok, akkor nem veszem észre, ha nem vagyok vak, akkor észreveszem. A mi szakmánk megsejtés kérdése. Ez egy kisvállalkozás, nem egy nagy gépezet.

Amikor készen van lektorálás után, akkor adjuk be vagy nem adjuk be a bizottsághoz. Én most ott tartok, hogy szabotálom egy picit a beadást, mert nincs arra pénzem, hogy kido-báljam az ablakon. Nem biztos, hogy egy jóváhagyás dönti el egy tankönyv hosszú távú jövőjét. Most inkább az a gond, hogy itt van pl. a történelem könyvből a negyedik kötet.

Azt már egy nem akármilyen tanárnak észre kell venni, hogy ez a könyv alapvetően más, mert olyan korszakot ölel fel, ami azelőtt elég hiányosan volt feldolgozva. Nekem ott van a dilemmám, hogy Gyapai tanár úr vajon mit fog írni a 45-től napjainkig tartó időszakról, mert ott végtelenül fontos, hogy nehogya a szubjektivitás csapdájába essen. Tehát ilyen szempontból ez egy egészen más történelemkönyv lesz, de ez egy jó történelemkönyv, erről én meg vagyok győződve. A negyedik kötetet még nem adtuk be engedélyezésre, mert a harmadik tavaly lett jóváhagyva a következőképpen: nem akarok szakértőket bántani, de az egy óriási kókler, aki azt mondja a 74 éves Gyapaira, hogy nem tudott elszakadni a marxista gondolkodástól. A marxizmust nem lehet kiírtani a gondolkodásunkból, mert a marxista megállapítások ma is megállják a helyüket. Azt, hogy nem létezik osztálytársadalom, csak egy barom mondhatja. Az történt, hogy megbuktatták a könyvet, aztán megfellebbeztem, a fellebbezést Pokorni elutasította, és nem tudni, hogy milyen oknál fogva, de egy hónap múlva megkaptam a jóváhagyást. Nem tudom miért történt így, és nem is kerestem a választ. Azt szoktam mondani erre, hogy sajnos a miniszter urat át lehet verni és át is verik. Ebből tanulva az új kötetet be fogom adni, de nem fogok sietni vele.

Egy tankönyv jóváhagyása negyed év, költsége 70 000 forint. És ezért a pénzért kimondja egy rosszindulatú ember, sarkítva fogalmazva, hogy Gyapai egy hülye. Erre nekem nem igazán van szükségem.

E: Történetek-e változások a szabályozásban?

KJ: Sajnos ez azelőtt is így működött, és ez ma is szocialista módon működik. Én ismerem, mert végigéltem azt a korszakot. Az apám kilenc holddal kulák volt, teljesen igazságtalanul, az akkori törvények szerint is, de meg lehetett tenni. Rehabilitálták minden következmény nélkül, még azt sem mondták, hogy bocsánat. De azt mondom, hogy én ezen csak nyertem. Én azért lettem azzá, ami vagyok, mert az a korszak más követelményt állított elé.

Most azért itt demokrácia van, ha tetszik az uraknak, ha nem, mert négy évenként választás van. Amint látjuk, eddig lement három választás, háromféle eredménnyel. A negyedik is más eredményt hoz. Az a régi gondolkodás nem tartható fenn, hogy „Majd én megmondom, mert én jobban tudom.” Ezt én nem fogadom el, de más sem.

E: Ön szerint hogyan kellene működni ennek az elbírálási folyamatnak?

KJ: Arra mindenképpen szükségem volt, hogy megismerjem az elmúlt évtizedek oktatási folyamatát. Ha visszaállítják a tanfelügyelői rendszert, ami elengedhetetlen, mert valamilyen ellenőrzési rendszernek működni kell, nem lesz szükség tankönyvjóváhagyásra, mert akkor a tudásszinten keresztül lehet ellenőrizni a pedagógus munkáját. De így sincs értelme, mert ki mondja meg azt, hogy miért van olyan sok gyerek, aki nem tud normálisan olvasni? Ki vonható ezért felelősségre? Senki. Ha nem engedjük el a fantáziánkat azzal kapcsolatban, hogy mit miért, akkor kár arról beszélni, hogy én kedvelem-e a minisztériumot vagy sem. Ott egy csomó „mindent tudó” ember van, akivel nem érdemes még vitatkozni sem. Ez olyan, mint amikor a gyerekekkel probléma van, nem fogad szót, és ha megkérdezik, miért nem, annyit válaszol, hogy „csak”. Én a „csak”-kal nem tudok mit kezdeni. Ez most a felnőtteknél is működik, kifinomultabb formában.

E: Kinek és milyen módon van beleszólása a finanszírozásba?

KJ: A tankönyv a törvények szerint szabadáras kategória. A szabadáras kategória azt jelenti, hogy a piaci viszonyok szabályozzák. De ma a tankönyv teljesen törvénytelenül nem szabadáras kategória, mert a minisztérium ebbe önkényesen beleavatkozik, szemben azokkal a jogszabályokkal, amelyeket a rendszerváltás után a Parlament jóváhagyott. Nem tudom, hogy honnan veszi a minisztérium, vagy egyes emberek erre a bátorságot. Nem engedi

bevenni a programba a tényleges árat. Erre a tankönyvre azt mondják, hogy ez a kötésénél fogva 340 forint. Hát ez a könyv ma már messze nem annyi, hanem 540 forint, a papírár meg egyebek következtében. Lespórolhatom, hogy nem lakkoztatom a borítót, de nem tehetem meg, mert gyerek kezébe kerül. Az árat a Tankönyviroda szabja meg, és ezzel én a kezdetektől fogva nem értek egyet. Ha valami szabadáras, akkor az legyen tényleg az, ha nem lehet az, akkor ne mondja a minisztérium, hogy demokratikus országban élünk.

E: Milyen paraméterek alapján döntenek el, hogy mennyibe kerülhet egy könyv?

K J: Ivszám alapján. A minisztériumnál a szellemi érték nem számít, de lehet, hogy nem is tudják, hogy mi az érték. Azt nem mondom ki egy könyvről, hogy tanítható vagy nem, de azt ki merem mondani, hogy érdemes-e tanulni, és tanítani belőle. Mert minden könyv tanítható, csak az a kérdés, hogy minek.

Abból nem lehet kiindulni, hogy egy tankönyvcsomag a tanév kezdetén 5000 vagy 12 000 forint. Akik ebbe beleütik az orrukat, nem értenek dolgokhoz. Ha ezt a számot nézem ebben az inflációs világban, akkor ez az összeg nem sok. Mi pontosan tudjuk, hogy a szülő minden árat megad a gyermekéért, és ha még meg is éri, akkor különösen. A tankönyvárakat mindaddig szabályozni fogja a piac, amíg a szabály a tankönyvkiadás tisztaságára vigyáz. Itt van a problémám a minisztériummal: nem az értékkel törődik, hanem az árral. Ne az árral törődjön, hanem az értékkel, hogy megérje a szülőnek azt a könyvet megvenni. Ha én most gyakorló szülő lennék, megvenném a könyvet 3000 forintért, de nekem ne húzogassa a gyerek fülét a matematika tanár, hanem kövessen el mindent, hogy tudja a gyerek a matekot. De a szülők nem látnak bele a piacba. Itt van az irodalom könyv harmadik kötete, kemény kötésben 1400 forint. Hozzáértők azt mondták rá, hogy ez a könyv irodalmi válogatásként is megállja a helyét. Egy ilyen könyv a könyvesboltban sokkal többbe kerül.

E: A forgalmazással kapcsolatban már említette, hogy eljuttatnak az iskoláknak brosúrákat. Milyen csatornákat használnak még?

K J: Mi sajátos tevékenységet folytatunk, nem igazán járunk az iskolák nyakára. A kiállításokra elmegyünk, de ez egy kis kiadó, nagyon szűk létszámmal. Hozzánk a rendelések postán jönnek, nálam az iskola telefonon is rendelhet, ahogy neki tetszik. A forgalmazásban külön jó, hogy ha telefonon keresnek, megismerik a partnereink a hangunkat. Vannak esetek, amikor egy-egy pedagógus elmondja a problémáját, én szívesen meghallgatom, ő meg azt mondja, hogy de jó, hogy valaki megvizsgáltta. Én nem kételkedem egyetlen megrendelő komolyságában sem. Nincs is okunk rá, minden kiszállított könyvünket kifizetik az iskolák, az egyetlen egyet is, és a szülők is. Nem utánvéttel, mert az 500 forinttal megdrágítaná. Én a csomagot csekkel küldöm ki, és becsületbeli ügy, hogy befizessék. Mindig megjönnek a pénzek, nincs ilyen problémám. Nincs okom rá, hogy a bizalmat felfüggeszsem, nem szolgált rá senki. Ez tökéletesen működik.

E: Boltban nem forgalmaznak?

K J: Boltban is meg lehet kapni, de a könyv ma általában nem jó üzlet. Én bizományba adok ki könyvesboltba könyvet. Két tanévkezdet között igazából a kutya nem keresi a könyvet. Nem sok helyre adom ki bizományba, de ott csak néhány darabot adnak el.

E: Vidéken mekkora a kereslet?

K J: A forgalmam nagyobb része vidéki, és bármilyen furcsa, Kelet-Magyarországra jóval több könyvet adunk el pl. művészettörténetből, mint Nyugat-Magyarországra. Ez rendkívül furcsa dolog, mert úgy tűnik, hogy most Kelet-Magyarország igényesebb. Békés megye az egyik legnagyobb vevőterületünk. Pl. az egyik könyvből ez évben 20 milliós forgalmunk volt, abból Békés elvitt másfél milliót a 22 megyéből! Megyékre leosztva toronymagasan a

legjobb megye. Nem is igazán lehet rá magyarázatot találni, de én azt gondolom, hogy ahol komolyan veszik a problémákat, ott korszerűbben akarnak oktatni. Én ma nyugodtan merem mondani, hogy az iskolák 30%-a a helyén van minden szempontból. Ezeket az iskolákat kellene befogni a kocsi elé, hogy húzzák meg a szekeret. Azokkal még a tempót is lehetne fokozni.

E: Hányan dolgoznak a kiadónál jelenleg, és hogy képzeled el a cég jövőjét?

KJ: Összesen hatan dolgozunk, a nyomdában és a kiadóban. Nagyon lassan tudunk fejlődni, mert a berendezések félelmetesen drágák, egy egyszerű gép is több száz ezer forint. Azt minden partnerem tudja az első beszélgetés után, hogy én keményen üzletelek. Egy többmilliós berendezés esetén ez nagyon sok. Aki az árakat korlátozza, annak tudnia kellene, hogy itt sok-sok kiadás van: TB, nyugdíjintézet, APEH.

Megmaradtunk családi vállalkozásnak, és ezen nem is kívánok változtatni. Most 62 éves vagyok, elmegyek nyugdíjba, de tovább folytatom. Arra törekszem, hogy normális utódlási-helyettesítési rendszer alakuljon ki. A tevékenységben sok minden terhes számomra, de a szakmában rengeteg örömöm van. Óriási sikerélmény volt számomra egy-egy oktatótábla vagy egy-egy tankönyv. A magyar királyok arckép-sorozatban szerepel Könyves Kálmán, akit úgy rajzolt meg a grafikus, hogy egy könyvet fog a kezében. Azt a melegséget, ami a kezéből árad, amivel a könyvet fogja, ugyanazt érzem én is, amikor elkészül egy könyv.

Az, hogy az ember lehet az oktatásnak közszereplője, lehet örömet is ad, és olykor bosszúságot is. Ha itt kell hagynom a kiadót, az zavar, hogy lesz-e megfelelő utódom, vagy nem. Pillanatnyilag úgy néz ki, hogy nem, és ez jobban zavar, mint hogy mennyit fogok keresni. Amikor Comenius-t idehívták Sárospatakra, akkor pontosan tudták, hogy szükség van olyan emberekre, akik helyére teszik az oktatást. Ma már ezt nem tartják szükségesnek.

(Az interjút Janni Gabriella készítette)

„Helyettünk a könyvek beszélnek...”

Romankovics András, a ROMI-SULI Könyvkiadó és Továbbképző Műhely vezetője

Educatio: Kezdjük a kiadó történetével.

Romankovics András: Bár kiadónk 1992-ben alakult, de akkor mi a feleségemmel már elég hosszú tankönyvszerzői múlttal rendelkezünk. 1976-ban, 30 évesen, ismeretlen magyóródi tanítókként „Lila fecske” jeliségű tankönyvpályázatunkkal elnyertük az ábécéskönyvírás lehetőségét az 1978-as tanterv nyitó évfolyamára. Akkor láttak minket először, mikor a díjátadási ceremóniára mentünk, s többen aggodalmaskodtak, hogy ilyen fiatalon mégse lehet egy egész országnak ábécéskönyvet írni. Tapasztalt szerzőtársat igyekeztek mellénk adni. Mi Meixner Ildikót választottuk, akinek olvasástanításról vallott felfogása sok tekintetben rokon volt a miénkkel, s akivel igazán jó szakmai és emberi együttműködést tudtunk kialakítani.

Az 1978-as megjelenésig még kétszer teljesen át kellett dolgoznunk tankönyvcsaládunkat úgy, hogy oldalra tervezett kéziratot kellett beadnunk, amelyben már minden betű, szó, rajz pontosan méretezve a helyén volt, és így a tankönyvcsinálásból nagyon sokat tanultunk. 1978-ban négy kötetünk jelent meg, melyet Ildikóval hármassban írtunk, s 1982-ben fele-

legjobb megye. Nem is igazán lehet rá magyarázatot találni, de én azt gondolom, hogy ahol komolyan veszik a problémákat, ott korszerűbben akarnak oktatni. Én ma nyugodtan merem mondani, hogy az iskolák 30%-a a helyén van minden szempontból. Ezeket az iskolákat kellene befogni a kocsi elé, hogy húzzák meg a szekeret. Azokkal még a tempót is lehetne fokozni.

E: Hányan dolgoznak a kiadónál jelenleg, és hogy képzeled el a cég jövőjét?

KJ: Összesen hatan dolgozunk, a nyomdában és a kiadóban. Nagyon lassan tudunk fejlődni, mert a berendezések félelmetesen drágák, egy egyszerű gép is több száz ezer forint. Azt minden partnerem tudja az első beszélgetés után, hogy én keményen üzletelek. Egy többmilliós berendezés esetén ez nagyon sok. Aki az árakat korlátozza, annak tudnia kellene, hogy itt sok-sok kiadás van: TB, nyugdíjintézet, APEH.

Megmaradtunk családi vállalkozásnak, és ezen nem is kívánok változtatni. Most 62 éves vagyok, elmegyek nyugdíjba, de tovább folytatom. Arra törekszem, hogy normális utódlási-helyettesítési rendszer alakuljon ki. A tevékenységben sok minden terhes számomra, de a szakmában rengeteg örömöm van. Óriási sikerélmény volt számomra egy-egy oktatótábla vagy egy-egy tankönyv. A magyar királyok arckép-sorozatban szerepel Könyves Kálmán, akit úgy rajzolt meg a grafikus, hogy egy könyvet fog a kezében. Azt a melegséget, ami a kezéből árad, amivel a könyvet fogja, ugyanazt érzem én is, amikor elkészül egy könyv.

Az, hogy az ember lehet az oktatásnak közszereplője, lehet örömet is ad, és olykor bosszúságot is. Ha itt kell hagynom a kiadót, az zavar, hogy lesz-e megfelelő utódom, vagy nem. Pillanatnyilag úgy néz ki, hogy nem, és ez jobban zavar, mint hogy mennyit fogok keresni. Amikor Comenius-t idehívták Sárospatakra, akkor pontosan tudták, hogy szükség van olyan emberekre, akik helyére teszik az oktatást. Ma már ezt nem tartják szükségesnek.

(Az interjút Janni Gabriella készítette)

„Helyettünk a könyvek beszélnek...”

Romankovics András, a ROMI-SULI Könyvkiadó és Továbbképző Műhely vezetője

Educatio: Kezdjük a kiadó történetével.

Romankovics András: Bár kiadónk 1992-ben alakult, de akkor mi a feleségemmel már elég hosszú tankönyvszerzői múlttal rendelkezünk. 1976-ban, 30 évesen, ismeretlen magyóródi tanítókként „Lila fecske” jeligéjű tankönyvpályázatunkkal elnyertük az ábécéskönyvírás lehetőségét az 1978-as tanterv nyitó évfolyamára. Akkor láttak minket először, mikor a díjátadási ceremóniára mentünk, s többen aggodalmaskodtak, hogy ilyen fiatalon mégse lehet egy egész országnak ábécéskönyvet írni. Tapasztalt szerzőtársat igyekeztek mellénk adni. Mi Meixner Ildikót választottuk, akinek olvasástanításról vallott felfogása sok tekintetben rokon volt a miénkkel, s akivel igazán jó szakmai és emberi együttműködést tudtunk kialakítani.

Az 1978-as megjelenésig még kétszer teljesen át kellett dolgoznunk tankönyvcsaládunkat úgy, hogy oldalra tervezett kéziratot kellett beadnunk, amelyben már minden betű, szó, rajz pontosan méretezve a helyén volt, és így a tankönyvcsinálásból nagyon sokat tanultunk. 1978-ban négy kötetünk jelent meg, melyet Ildikóval hármassban írtunk, s 1982-ben fele-

ségemmel újabb három munkafüzetet írtunk az összevont osztályok számára, illetve a differenciált tanulásszervezés segítésére. Ezek jó tanulói voltak számunkra, megtapasztaltuk az akkori Tankönyvkiadó, és egy kicsit oktatási rendszer működését is, s a hét kötet megírása felvértezett minket. '78-as könyvünk a Tankönyvkiadónál 15 változatlan kiadást ért meg.

E: Miért váltak el a Tankönyvkiadótól?

R A: Nyolc évvel ábécéskönyvünk megjelenése után, 1986-ban szerződést kötött velünk a Tankönyvkiadó arról, hogy a 4+3 kötetet 4+2 részre átdolgozva, s teljesen megújítva, új grafikával, megjelentetik. A 6. kötet leadásakor aztán közölték velünk, hogy a miniszterhelyettes négy kötetet szeretne látni. Aztán a négy kötetes változatunk elkészültével az új miniszterhelyettes már úgy szeretett volna három kötetet, hogy abban minden olyan funkció benne legyen, ami a 6–7 kötetben benne volt. Ekkor már láttuk, hogy ez így nem fog menni, mert szakmai képtelenség, hogy a Nótanácstól a Hazafias Népfrontig és az éppen aktuális miniszterhelyettesig mindenkinek megfeleljünk... Ha változtatni akartunk mondjuk az 5. oldalon, akkor azt külön be kellett adnunk, és akkor azt hat helyen elbírálták, s végül azt mondták, hogy ne változtassunk, mert az mit tudom én, mennyibe fog kerülni. A '80-as évek második felében mellettünk már három elsős tankönyvcsalád létezett (Kutinéé, Ligetiéé, Zsolnaiéé, Lovásznéé), így a létező alternatívák miatt nem tudtuk elfogadni, hogy miért nem lehet egészen más a miénk, mint a többieké. Például: azt mondták, hogy a tankönyv csak A/4 vagy B/5 formátumú lehet, más formátumot nem lehet választani, mert akkor az drágább, meg különben sincs Magyarországon olyan nyomdagép, amelyikkel más formátumút lehet nyomtatni. Mondanom sem kell, hogy ez nem volt igaz, csak kényelmes. Így érkezünk el az 1990-es évek elejére, amikor felajánlották, hogy négy évre újból megveszik a könyveinket. Az Írni tanulok című munkafüzetünket például négy évre 1800 forintért akarták megvenni. Akkor nem újtottuk meg a szerződésünket, és kijelentettük, hogy az 1800 forintot inkább felajánljuk a Tankönyvkiadónak.

E: Végül is ez volt az utolsó csepp a pohárban?

R A: A Tankönyvkiadótól való elszakadáshoz a végső lökést két más természetű eset adta. Az első az volt, hogy 1986-ban az OPI felkérésére második osztályos anyanyelvi felzárkóztató füzetet írtam, amit teljesen nyomdakész állapotban vittem be az intézetbe. Az OPI alsós felelőse, aki semmit nem csinált, egyszerűen ráírta, hogy lektorálta és szerkesztette V. E., s már vitte is a nyomdába. Az egyszeri megjelenésért kaptam 6000 forint szerzői díjat, s a munkafüzetet abban az évben még ingyenesen vagy nagyon olcsón juttatták el az iskolákba. A következő években viszont már ezt a kötetet szigorúan üzleti alapon terjesztették (jó néhány kiadást megért, sok-sokezer példányban fogyott el), s azért, amit magam csináltam, mások szedték be a pénzt. Amikor erre rájöttem, kerek perec megmondtam, hogy ehhez semmiképpen nem járulok hozzá. Ez adta ugyanis az utolsó lökést ahhoz, hogy eldöntsem: a saját lábunkra fogunk állni, vagyis az általunk írt tankönyveket magunk fogjuk kiadni és terjeszteni.

Az önállóságunk azzal kezdődött, hogy az OPI számára '86-ban írt felzárkóztató munkafüzetemet egy hónap alatt teljesen átdolgozva a magam kezeírásával jelentettem meg az Olvasóiskola füzet sorozat első tagjaként. A kinyomott 3000 példányt egy hónap alatt eladtuk, és az ebből befolyt összegből '91 márciusában kézzel írt betűkkel megjelent az Olvasóiskola második kötete, mely szintén igen rövid idő alatt elkelt szerte az országban. Ma is vállalhatom e két kötetet, mert nyugodtan ki merem jelenteni: közel 10 éve igen-igen népszerűek az 1–2. osztályos gyerekek, szülők és tanítók körében.

1991-ben összesen négy Olvasóiskola füzetet írtam, mindegyiket kézírással, s valamennyit jól fogadták a tanítók s a gyerekek, így egy év alatt megtapasztaltuk, hogy képesek vagyunk

kiadványaink egész országban történő terjesztésére. Így, mikor 1992-ben – RO-KA Bt. néven – megalakult kiadónk, a tankönyvírás mellett már némi terjesztési tapasztalattal is rendelkezünk...

E: Jelenleg hány embert foglalkoztatnak?

R A: 1992–94 között kevés új könyvet csináltunk, így a feleségemen kívül még ketten dolgoztak nálunk. Közben megtanultam annyit a nyomdász-könyves szakmából, hogy felkészülten tudok tárgyalni a papírgyárakkal és a nyomdákcal is, mert magam is ki tudom számítani a gyártási folyamat egyes mozzanatait. 1995-től működünk ROMI-SULI néven. Az elmúlt négy évben több mint 30 teljesen új könyv mellett seregnyi taneszközt is kifejlesztettünk. Most már 5–6 állandó alkalmazottunk van, s a tankönyvgyártás intenzív szakaszában gyakran 9–10-en is dolgozunk új könyveinken.

E: Mennyire nyereséges a kiadó?

R A: Eltartjuk belőle a céget és a családot, és a munkatársainkat igyekszünk tisztességesen megfizetni. Felhalmozott tőkénk nincs, mert nálunk minden az új könyvek fejlesztését szolgálja. Ehhez persze kiépült egy korszerű, Macintosh-rendszerű számítógépes park levilágítóval, felkészült munkatársakkal, ahol műszakilag, grafikailag, könyvészetileg is a legigényesebb módon tudunk tankönyvet csinálni. Kívülről nagyon idillikusnak tűnhet ez a helyzet, de nagyon kevesen cserélnének velünk abban a 3–4 hónapban, amikor új könyveink, taneszközjeink megalkotásának végső fázisában vagyunk, amikor az éj a nappallal gyakran összeér azoknak, akik részt vesznek ebben a munkában. Számomra a nyereség nemcsak a közgazdasági értelemben vett hasznot jelenti. Ha sikerült a tankönyvet a mi igény szintünkhöz mérve megcsinálni, akkor ezt nyereségnek könyveljük el.

E: Mik a kiadó sajátosságai?

R A: Csak alsós kiadványokat csinálunk, olyanokat, amelyekben valóban otthon érezzük magunkat. Valamennyi tankönyvünknek a feleségem vagy magam vagyok a szerzője. Tankönyvkiadás korszakunkból azt a tanulságot vontuk le, hogy akkor van esély arra, hogy a könyv valóban olyan legyen, amelyet elképzeltünk, ha a teljes folyamatot végig tudjuk követni, azaz a kézirat elkészültétől, a grafikussal való megbeszélésektől a nyomdai előkészítés műhelymunkáján át a kész film ellenőrzéséig. Mi választjuk ki és vásároljuk a papírt, mi kötjük a szerződést a nyomdákcal, mi terjesztjük a könyvet, s még a könyveinkkel dolgozó tanítók továbbképzését is mi csináljuk.

Závodszy Géza még a '70-es években fejtette ki azt a gondolatot, hogy egy tankönyv csak akkor lehet sikeres, ha minden eleme jó. Nem elég, ha tartalmilag szakszerű, módszertanilag korszerű, esetleg még képanyaga, grafikája is igényes, sőt profi módon szerkesztett, az sem mindegy, milyen a papír, egyben marad-e a könyv év végéig... Ha ezek közül csak egyetlen elem alacsony színvonalú, a tankönyv bukásra lehet ítélve.

Nem véletlen például, hogy olvasókönyveink cérnafűzések és nem ragasztókötésesek. Ragasztókötés esetén a kisiskolás a könyv gerincéhez közeledve nem tud rendesen írni, mert nem tudja teljesen kihajtani a könyvet, ha viszont erőteljesen megtöri, akkor a könyv igen hamar szétesik. Kevés olyan ragasztókötéses tankönyvet találunk, amelyik kibír egy év próbáltatást az iskolában.

E: Ezek a könyvek többször használatosak?

R A: Alsó tagozatban csak az olvasókönyvet lehet tartóssá tenni, mert a korszerű alsós módszertan ellenmond annak, hogy a könyvbe ne írjunk. Ezért az alsó tagozat esetében erőltetettnek és károsnak tartom azt a minisztériumi szándékot, hogy a tartós tankönyvek aránya érje el a 25%-ot. Ez talán a középiskolában megfelelő lehet, de Rousseau óta jól tudjuk,

hogy a gyermek nem kicsinyített felnőtt. A legtöbb hadakozásom a bírálókkal arról szól, hogy az alsó tagozat sajátos szempontjai érvényesüljenek. Mondok erre egy triviális példát. Minden munkafüzetünket két félfévre bontottuk, mert így a kisiskolás teljesen kihajthatja, irkafűzés esetén is egyben marad, könnyebb lesz a gyerekek táskája. Visszakaptuk a bírálóktól a két félfévre bontott nyelvtan munkatankönyvünket az alábbi megjegyzéssel: kivételesen hozzájárulnak ahhoz, hogy kiadványunk tankönyvminősítést kapjon, de köteleznek minket arra, hogy jövőre kössük egybe a két kötetet. Természetesen ekkora ökörségre nem voltunk hajlandók, mert első a pedagógiai szempont. Mi a pedagógiai szempontokban akkor sem vagyunk hajlandók megalkudni, ha a miniszter aláírásával jön ilyen rendelkezés. Sajnos gyakran tapasztalom, hogy olyan középiskolai tekintélyek állapítanak meg szabályokat az alsósok számára, akik egyszerűen nem értik a kisiskoláskor valódi tartalmát.

E: Hogy alakul ki a tankönyvek ára?

R A: Általában elmondható, hogy a tankönyv nettó árának 40%-ából kihozható a papír és a nyomásköltség. Utánnyomás esetén ez alacsonyabb, új könyvek esetén magasabb, hiszen a nyomdai előkészítés költségeit is hozzá kell számolni. A szerzői díj 5–6% körül mozog. A tankönyv árának közel felénél vagyunk, s még nem számoltunk saját munkatársaink keresetével, TB-jével, a rezsivel, a társasági adóval, a hitelkamattal, a reklámmal stb. Ha ezeket is hozzá vesszük, már valahol 75% körül járhatunk, s még nem beszéltünk a terjesztésről. Ha viszonteladók viszik ki az iskolákba a könyveinket, akkor nekik 15%-os árrést adunk, ha magunk küldjük az iskolákba, akkor ez ennél néhány százalékkal olcsóbb. A fentiekből kiszámítható, hogy tényleges nyereségként nem sokkal több marad, mint 10%.

A magyar tankönyvek átlagára 2000-ben – az Oktatási Minisztérium közlése szerint – 697 forint volt. Tudjuk, hogy ebből a nyelvkönyvek átlagára ennél lényegesen magasabb, a közismereti tárgyak tankönyveié pedig alacsonyabb. A magyar tankönyvek nemcsak nemzetközi mércével mérve, hanem hazai összehasonlításban is olcsónak számítanak. A kemény táblás, cérfűzött, négy színnyomású olvasókönyvünk például 780 forint, ám ha ugyanezt mesekönyvként vennék meg, akkor biztos, hogy 1000 forint fölött lenne. Néha egy tartalommal megtöltött írásgyakorló munkafüzet nem kerül annyiba, mint egy üres füzet az ÁPISZ-ban. Egy szépirodalmi könyv most 1200–1400 forint alatt nemigen kapható, miközben az ugyanolyan könyvészeti kiállítású tankönyv 600–800 forint. Az átlagos könyvárnak a 60–70%-a körül mozog az átlagos tankönyvár, persze a jelenlegi csekély keresettel megvert pedagógusnak ez is drágának tűnik. Az igaz, hogy a szépirodalmi könyvnek nem olyan kiszámítható a piaca, mint a tankönyvnek, de az összes többi szempont (nyomásköltség, papírköltség, szerzői díj) a tankönyvet is terheli. Ehhez azt is hozzátehetjük, hogy más ágazatokkal ellentétben itt egy termék egy év alatt csak egyszer ad bevételt. Természetesen azt nem lehet várni, hogy a tankönyvkiadók önfeláldozó módon működjenek, ezért csak az ígérhető, hogy jövőre is drágább lesz a tankönyv, mint idén volt. Ennek pedig az az oka, hogy idén közel 40%-kal emelkedett a papír ára, s az üzemanyagárak is elég rendesen növekedtek.

E: Miért van szükség hitelre a tankönyvkiadásához?

R A: A magyar tulajdonú tankönyvkiadók között alig találni olyat, amelyiknek ne lenne átmeneti fizetési problémája. Arról van szó ugyanis, hogy a tankönyveket megrendelik februárban–márciusban, s nekünk április–májusban meg kell venni a papírt, aztán le kell gyártani a könyveket a nyomdáknak. A papírgyáraknak s a nyomdáknak természetesen fizetni kellene, de a bevétel csak szeptemberben jön az iskolákból, azaz 3–4 hónapos likviditási problémánk van. Ezért nagyon helyesen találták ki a '90-es években az állami garanciás hitelt. Ez

nem a kiadók miatt fontos, hanem amiatt, hogy normálisan működjön a rendszer. Ezt a hitelt olyan nagy kiadók is használják, mint a Nemzeti Tankönyvkiadó. Tehát valószínűleg nekik sincs akkora forgótőkéjük, hogy kifizessenek egy 500–600 milliós nyomdaszámlát. Persze nálunk nem 600 millióról van szó, hanem csak 35 millióról, de nincs 35 millió forintunk sem a párna alatt. Az elmúlt évben úgy érzékeltek, hogy valamiféle politikai akarat volt ennek a garanciális hitelnek a megszüntetésére, de most úgy tűnik, mintha rájöttek volna arra, hogy ez mindenképpen működési zavarokat okozna a tankönyvellátásban.

E: Hogyan történik a tankönyvek terjesztése?

R A: Mi magunk csináljuk a terjesztést. Egyrészt azért, mert így mi garantáljuk, hogy időben ott lesznek a könyveink az iskolákban. Másrészt pedig azért, mert ha terjesztő céget bízánk meg ezzel a feladattal, akkor az drágább lenne, s nem lehetnénk biztosak abban sem, hogy hozzánk hasonló gondossággal fogják végezni a munkát.

Számunkra nemcsak megtisztelő volt, hanem elégtételt is jelentett, hogy '94-ben a pedagógusok visszajelzése alapján kiadónk kapta a legpontosabban terjesztő címet. Azért jelentett elégtételt, mert amikor 1992-ben megalakultunk, akkor a Tankönyvirodán azt mondták, hogy kiadhatjuk ugyan a könyveket, de nem terjeszthetjük, mert mi arra nem vagyunk alkalmasak. Bebizonyítottuk, hogy ez nem így van. Aki tőlünk rendel, az gyors és pontos szállítást várhat. Mi nem engedhetjük meg magunknak, hogy ne jól szolgáltsunk.

E: Honnan tudnak magukról az iskolák?

R A: A minisztériumi tankönyvjegyzéken és megrendelőlapon természetesen mi is ott vagyunk, ezért az úgynevezett hivatalos megrendelés feladható címünkre. Ennek ellenére januárban valamennyi általános iskolába elküldjük színes katalógusunkat, amely nemcsak felsorolást tartalmaz, hanem szemléletességénél, részletezettségénél fogva módszertanilag is bepillantást enged kiadványainkba. A katalógusban lévő „nem-hivatalos” rendelőlapról érkezik hozzánk a megrendelések mintegy 30%-a, amelyet az osztálytanítók adnak fel, s természetesen ugyanúgy megkapják tőlünk a 8% jutalékot, mint a tankönyvfelelősök. Mi egyébként senkit sem beszélünk rá könyveink használatára, ám a tőlünk telhető módon igyekszünk megmutatni magunkat. A méretünkhöz képest azt hiszem, meglehetősen sokat költünk reklámra.

E: Gondolom, a grafikusok munkája sem olcsó.

R A: Grafikusainkat anyagilag is megbecsüljük, mert tudjuk, hogy az igazán jó eredmény mögött sok munka van. Az Ukrainából áttelepült Medveczky Ágnes, aki az olvasókönyveinket illusztrálta, és a még nagyon fiatal Kecskés Zoltánt szerzőtársnak tekintjük, akikkel együtt gondolkodunk az oldalszerkezet lehetséges beosztásain, azon, hogy a pedagógiai és grafikai „érdekek” együtt a lehető legjobban érvényesülhessenek. Úgy gondoljuk, hogy ez meglátszik a könyveinken. Nálunk olyan nem fordulhat elő, hogy egy fél oldal üresen maradjon, mert úgy jött ki, vagy tegyük ide egy rajzot, majd kiszínezi a gyerek. Nem fordulhat elő, hogy a nyelvtani indukciós szöveg páratlan oldalra kerül, és a hozzá tartozó feladat a mögötte lévő páros oldalra, s így a kisiskolásnak minden részfeladat előtt vissza kell lapoznia. Nem véletlen, hogy a MÁS-KÉP tetszéspályázaton, amit a Sorosék hirdettek meg, első díjat nyertünk, pedig a nagy kiadók is jelen voltak. Úgy gondolom, hogy azt a fajta másságot díjazták könyveinkben, amely a hagyományos értelemben vett tankönyves megoldások meghaladására tett igényes kísérlet.

A grafikusokkal való szoros együttműködés abból a rossz emlékből táplálkozik, amit 1978-ban éltünk át a Tankönyvkiadónál, első könyvünk írásakor. Mi akkor csak egyszer találkozhattunk ábécékönyvünk grafikusával, amikor az első oldalakhoz elkészült képeket néztük meg. A grafikát általában tetszéssel fogadtuk, de egy-egy esetben a pedagógiai funkció félre-

értése miatt változtatást kértünk. Néhány nappal később a felelős szerkesztő megjelent mogyoródi lakásunkon, s erőnek erejével aláíratott velünk egy papírt, amit a főnökei fogalmaztak meg, hogy ezután mi nem beszélhetünk a grafikussal csak rajta keresztül, mert veszélyben forog az ábécéskönyv megjelenése, s ezzel a '78-as tanterv bevezetésének sikere, amire ugye párthatározat volt. Mindez azért, mert – állítólag – megjegyzésünkkel művészi önérzetben megsértettük a grafikust, aki azt mondta, hogy így nem hajlandó tovább dolgozni.

E: Hogyan lesz valakiből manapság tankönyvíró?

R A: Mi csak akkor írunk, ha van mondanivalónk, ill. ha olyan mondanivalónk van, ami másoktól megkülönböztet. Amikor mi bármihez hozzákezdünk, igyekszünk mindent megnézni, ami eddig született, hogy lássuk, tudunk-e ehhez hozzátenni. Ha nem tudunk érdemmel hozzátenni, akkor nem akarunk mindenáron tankönyvet írni. Mi nem azt a gyakorlatot követjük, hogy vegyél elő három olvasókönyvet, és csinálj belőle egy negyediket, mint jó néhányan.

Ki lehet mutatni, hogy a tankönyvek nem jelentéktelen része ma is így születik. Ha tehát a szakma felől nézem, akkor azt kell mondanom, ami nem tesz hozzá szemernyi sem az eddigiekhez, az felesleges... Ha a piac felől nézem, akkor azt látom, hogy több kiadót a bevétel mindenáron való növelésének kényszere lök arra az útra, hogy akkor is csináltasson abból a tárgyból tankönyvsorozatot, amiből a rivális, ha az általa felkért szerzők semmi újat nem tudnak mondani. Ráadásul ez egy bizonyos mértéken felül nem ad jobb szolgáltatást az iskolának. Például luxus, hogy ma 13-féle ábécéskönyv (illetve elsős tankönyvcsalád) van egy ekkora méretű országban, ám az is káros volna, ha ezt adminisztratív eszközökkel akarnák megszüntetni. Ha ezt komolyan megvizsgálánk, akkor kiderülne, hogy ez nem 13-féle szuverén alkotás. A szuverén kifejezést legfeljebb 4–5 ábécéskönyvre lehetne elmondani, a többi a reprodukálás különféle ötvözte. Nem véletlen, hogy a „lenyúlás” szó az elmúlt években ekkora karriert futott be.

E: A tankönyvek esetében ez nem számít plágiumnak?

R A: A plágiumnak rengeteg formáját említhetném. Van olyan tankönyv például, amelyben a betű-tanításnak a menete a 63-as ábécéskönyvből származik, a grafikus is ugyanazt a képet másolta át. Az első feladat a mi 78-as ábécéskönyvünkéből való, a második-harmadik Zsolnaiéktól, a negyedik megint a mienkből, az ötödik pedig Lovásznénál szerepel. Előfordul, hogy a 78-as tanterv előtti feladatlapok anyagait találjuk meg új tankönyvekbe beszkenelve. Én már elég öreg vagyok ahhoz, hogy ismerjem ezeket. Ezt bármelyik tanító meg tudná csinálni, ha lenne rá pénze. Szóval a szakma még nem tart az öntisztulás állapotában.

E: Ennek megítélése nem feladata a tankönyvminősítő bizottságnak?

R A: Feladata volna, de erre nincs rálátásuk. A szerzőknek van erre talán a legnagyobb rálátásuk, legalább is azoknak, akik úgy fogják fel a szerzőséget, ahogy mi, hogy mindent megnézünk, ami van, de nem azért, hogy másoljunk, hanem hogy újat hozzunk létre. A bírálók közül sokan csak két-három könyvet ismernek. Nagyon könnyen lehet szakértővé avanszálni, nagyon jó buli Magyarországon szakértőnek lenni. Ebben a szegény iskolaügyben rengeteg pénzt herdálunk el esetenként, például a helyi tantervek minősítése kapcsán, vagy továbbképzés ürügyén. Nagyon jó, hogy több pénz kerül az oktatásba, de annak egy jelentős részét az elmúlt években is szakértőnek mondott személyek „nyúlták le”, és ezért én mérhetetlenül mérges vagyok. Nem lenne nagyon nehéz elérnem, hogy szakértői bizonyítványt kapjak, de nincs hozzá gusztusom, amikor két oldalas, semmitmondó szakértői jelentésekért elvesznek 50–80 ezer forintot.

E: Kapnak-e visszajelzést vagy kritikát a tankönyveikről?

R A: Elég gyakran találkozunk azokkal, akik a mi könyveinkkel dolgoznak. Mintegy 60%-ukkal minden évben legalább egyszer személyes kontaktus is létrejön azokon az egy napos továbbképzéseken, melyeket az ország 8–10 pontján tartunk Miskolctól Pécsig, és Debrecenről Győrig. Évente egyszer-kétszer felkerekedünk a feleségemmel, mint a vándorcirkuszosok, s reggeltől délutánig mindenütt ugyanazt a műsort ugyanolyan intenzitással adjuk le, legyenek az egyik helyen 28-an, a másikon 110-en. A szereplők, a hangulat, a kérdések persze mindenütt egy kicsit változnak.

Elég nehéz a felhasználók és a szerzők között ezt a fajta kapcsolatot létrehozni, de esetenként valódi szakmai vita, párbeszéd is kialakul. Ebben segít az, hogy az iskola és az élet dolgait képesek vagyunk tanítói szemmel nézni. Előfordult már, hogy több tanító javaslatára változtattunk egyik nyelvtani feladatunk szövegén.

Felhívott pl. az egyik iskolaigazgató, s azt tanácsolta: változtassuk meg a kiadó nevét, mert ő ugyan tudja, hogy a ROMI-SULI a Romankovics névből adódik, meg már hallott is minket előadni, de az iskolájukban a ROMI-SULI katalógusunkat – fellapozás, kibontás nélkül – azzal a megjegyzéssel vágják a sarokba, hogy nekik ez nem kell, mert ők nem cigányok. Mit válaszolhattam? Hogy ez az előítéletes gondolkodás nem minket minősít.

Most – immár öreg tankönyvcsinálóként – is csak azt tudom mondani, mint 30 évesen: ne a nevünk, származásunk, életkorunk alapján minősítsenek, hanem aszerint, hogy mit tétünk le az asztalra. Helyettünk a könyvek beszélnek, azokba van belerejtve, mit gondolunk életről, iskoláról...

(Az interjút Kardos Lászlóné készítette)

„Mi azt gyártjuk, amit az iskolák kérnek”

Simon István, a Konsept-H Könyvkiadó és Kereskedelmi Kft.

ügyvezető igazgatója

Educatio: Mikor jött létre a kiadó?

Simon István: Kiadónk mintegy 10 éves múltra tekint vissza, Bt-ként indult, jelenleg Kft. formájában működik. Ma hozzávetőlegesen 120-féle kiadványt jelentetünk meg évente. Az ország iskoláinak több mint a fele a megrendelőnk. Elsősorban a gimnáziumok, a szakképző iskolák és az általános iskolák felső tagozatos tanulói számára készítünk tankönyveket. Arra törekszünk, hogy tartalmukban és küllemükben is tartós tankönyveket, színvonalas, minőségi kiadványokat adjunk ki. Jelenleg öt főállású és számos külsős munkatársunk van.

E: Ki hozta létre a kiadót, milyen előzményekkel?

S I: Korábban iskolaigazgató voltam. A vállalkozást feleségemmel együtt hoztuk létre, aki szintén pedagógus. Nyomdaipari vállalkozásként indultunk, és reklámtevékenységgel is foglalkoztunk. Ezt követően mind több kolléga keresett meg bennünket tanulóknak, tanároknak írott könyvekkel, segédanyagokkal, melyeket kiadtunk és gondoztunk. Egy idő után teljesen a tankönyvkiadás felé fordultunk, reklámtevékenységünket egy kollégánk folytatta. Ennek is volt köze az oktatáshoz, hiszen egy olyan taneszközkatalógust hoztunk létre, mely a maga nemében páratlan volt nemcsak az országban, de Európában is. Nem véletlen, hogy egy évtizede semmit sem veszített népszerűségéből. A nyomdaipari és reklámtevékenység

E: Kapnak-e visszajelzést vagy kritikát a tankönyveikről?

R A: Elég gyakran találkozunk azokkal, akik a mi könyveinkkel dolgoznak. Mintegy 60%-ukkal minden évben legalább egyszer személyes kontaktus is létrejön azokon az egy napos továbbképzéseken, melyeket az ország 8–10 pontján tartunk Miskolctól Pécsig, és Debrecen-től Győrig. Évente egyszer-kétszer felkerekedünk a feleségemmel, mint a vándorcirkuszosok, s reggeltől délutánig mindenütt ugyanazt a műsort ugyanolyan intenzitással adjuk le, legyenek az egyik helyen 28-an, a másikon 110-en. A szereplők, a hangulat, a kérdések persze mindenütt egy kicsit változnak.

Elég nehéz a felhasználók és a szerzők között ezt a fajta kapcsolatot létrehozni, de esetenként valódi szakmai vita, párbeszéd is kialakul. Ebben segít az, hogy az iskola és az élet dolgait képesek vagyunk tanítói szemmel nézni. Előfordult már, hogy több tanító javaslatára változtattunk egyik nyelvtani feladatunk szövegén.

Felhívott pl. az egyik iskolaigazgató, s azt tanácsolta: változtassuk meg a kiadó nevét, mert ő ugyan tudja, hogy a ROMI-SULI a Romankovics névből adódik, meg már hallott is minket előadni, de az iskolájukban a ROMI-SULI katalógusunkat – fellapozás, kibontás nélkül – azzal a megjegyzéssel vágta a sarokba, hogy nekik ez nem kell, mert ők nem cigányok. Mit válaszolhattam? Hogy ez az előítéletes gondolkodás nem minket minősít.

Most – immár öreg tankönyvcsinálóként – is csak azt tudom mondani, mint 30 évesen: ne a nevünk, származásunk, életkorunk alapján minősítsenek, hanem aszerint, hogy mit tetünk le az asztalra. Helyettünk a könyvek beszélnek, azokba van belerejtve, mit gondolunk életéről, iskoláról...

(Az interjút Kardos Lászlóné készítette)

„Mi azt gyártjuk, amit az iskolák kérnek”

Simon István, a Konsept-H Könyvkiadó és Kereskedelmi Kft.

ügyvezető igazgatója

Educatio: Mikor jött létre a kiadó?

Simon István: Kiadónk mintegy 10 éves múltra tekint vissza, Bt-ként indult, jelenleg Kft. formájában működik. Ma hozzávetőlegesen 120-féle kiadványt jelentetünk meg évente. Az ország iskoláinak több mint a fele a megrendelőnk. Elsősorban a gimnáziumok, a szakképző iskolák és az általános iskolák felső tagozatos tanulói számára készítünk tankönyveket. Arra törekszünk, hogy tartalmukban és küllemükben is tartós tankönyveket, színvonalas, minőségi kiadványokat adjunk ki. Jelenleg öt főállású és számos külsős munkatársunk van.

E: Ki hozta létre a kiadót, milyen előzményekkel?

S I: Korábban iskolaigazgató voltam. A vállalkozást feleségemmel együtt hoztuk létre, aki szintén pedagógus. Nyomdaipari vállalkozásként indultunk, és reklámtevékenységgel is foglalkoztunk. Ezt követően mind több kolléga keresett meg bennünket tanulóknak, tanároknak írott könyvekkel, segédanyagokkal, melyeket kiadtunk és gondoztunk. Egy idő után teljesen a tankönyvkiadás felé fordultunk, reklámtevékenységünket egy kollégánk folytatta. Ennek is volt köze az oktatáshoz, hiszen egy olyan taneszközkatalógust hoztunk létre, mely a maga nemében páratlan volt nemcsak az országban, de Európában is. Nem véletlen, hogy egy évtizede semmit sem veszített népszerűségéből. A nyomdaipari és reklámtevékenység

teremtette meg azt az anyagi alapot, amelyet tankönyvfejlesztésre fordíthattunk, és egy gyors piaci növekedést tett számunkra lehetővé.

E: Tényleg rövid idő után már a tankönyvkiadás felé indultak?

S I: Így van. Hat-hét évig másodállásban működünk, én egy dolgozók általános iskolájának voltam akkor az igazgatója, ami azért volt szerencsés, mivel ott késő délután kezdődött a munka, így egész nap a vállalkozás dolgaival foglalkozhattam. Igaz, hogy ez rendkívül megterhelő volt, hiszen 14–15 órát dolgoztunk éveken át.

Törekvésünk mindig az volt, hogy ne alvállalkozók, hanem kiadói munkatársak végezzék a munka minden részterületét. Így a tartalmi szerkesztés, a fotók nagy része, a grafikai munkák, a szövegtördelés, a műszaki szerkesztés, a képfeldolgozások mind-mind kollégáink munkája, a nyomdákba már kész filmeket adunk. Ehhez a legkorszerűbb technikai eszközöket vásároltuk, így biztosítva van az a szakmai és technikai háttér, mely feltétele a jó minőségű könyvek készítésének.

Kiadónk gyengesége a marketing munka. Ma a termékek, így a tankönyvek megismertetése a vásárlókkal nagyon költséges. A legnagyobb kiadók direkt marketing tevékenysége ma még rendkívül sikeres, de ez az út számunkra anyagi okok miatt nem járható. Mind több kiadó tart fenn ún. referensi hálózatot. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy pedagógusokat alkalmaznak, akik nap mint nap járják az iskolákat, bemutatják a kiadó termékeit, és személyes kapcsolatok kiépítésével mind több kollégát igyekeznek megnyerni kiadójuk tankönyveinek használójául. Mi abban bízunk, hogy az ügynökök számának növekedésével együtt válik ez a módszer mind terheesebbé a pedagógus kollégáknak, és ismét a kevésbé rámenős reklámstratégiák lesznek eredményesebbek.

E: Mekkora tőkével indultak?

S I: Százezer forint alaptőkével indítottuk a vállalkozást, ami akkortájt elég volt egy betéti társaság alapításához és kezdeti működtetéséhez. Ötleteinkkel és újszerű elgondolásainkkal igyekeztünk pénzt teremteni. A reklámparban nem volt szükség nagy tőkére, mert általában előre finanszíroztak a partnercégek. A tankönyvkiadás is igen jó és biztos üzletnek bizonyult az első időszakban, bár ott rendelkezni kellett azzal a tőkével, mely a könyvek előállításának fedezete volt. Szó szerint tankönyvinség volt; bármilyen kiadványt készítettünk, szinte biztos volt a siker, pedig szakmailag és műszaki kivitel tekintetében azok a könyvek messze voltak még mai tankönyveinktől. Ma egy új tankönyvből az első évben jó ha 3–400 db-ot eladunk. Ma már a pedagógusok válogatnak, meg kell velük ismertetni a könyveket, ami költséges és időigényes feladat. Később a piacon egyre több kiadó-vállalkozás jelent meg, miközben a tankönyvárak jelentősen elmaradtak az európai vagy világpiaci ártól. A tankönyvek árának emelkedése így is komoly feszültségeket okozott, és okoz ma is, hiszen az emberek megszokták a tízforintos könyveket, a rendszerváltozás előtt ugyanis csak egy jelképes térítési díjat fizettünk, a tényleges költségeket az állam fedezte. Sajnos ez ma már nem így van, de a nyugat-európai árszínvonalnak a magyarországi tankönyvár ma is csak a töredéke, annak ellenére, hogy mind a papír, mind pedig a nyomdai műveleti árak nálunk is megfelelnek a világpiaci árak. Ugyanakkor teljes felelősséggel ki merem jelenteni, hogy könyveink színvonala mind tartalmi, mind a kivitelezés tekintetében állják a versenyt a külföldi kiadványokkal.

E: Hogyan alakul a nyereségük?

S I: A korábbi években még tudtunk szerény nyereséget produkálni, igyekeztünk rendkívül gazdaságosan dolgozni. Az idei évben azonban rendkívül komoly nehézségekkel kellett megküzdenünk. Mindössze 8–10%-os tankönyváremelés történt, a papírárak viszont 42%-kal

emelkedtek az előző évihez képest. Ez rettentő nehéz helyzet elé állított minket. Már novemberben meg kellett hirdetnünk a könyvértékeket, módosítani pedig az árrögzítést követően nem lehetett. A cellulóz világpiaci árának növekedése sajnos a mai napig sem állt meg. A legnagyobb kiadókat ez még nem érintette, mivel képesek voltak előre megvásárolni a papírt, most viszont már nekik is számolniuk kell ezzel. Ismereteink szerint egyetlen termék ára sincs olyan messze a világpiaci ártól, mint a tankönyv, és ha legalább közelíteni nem tudjuk az árakat, akkor a hazai tulajdonú kiadók tönkre fognak menni.

E: A külföldi kiadók csak a nyelvkönyveket adnak ki?

S I: Nem, számos magyar kiadót vásároltak meg az utóbbi években a multinacionális cégek, így a legkülönbözőbb területeken adnak már ki tankönyveket.

E: Miért működnek a külföldi tulajdonú vállalkozások stabilabban?

S I: A külföldi tulajdonban lévő tankönyvkiadó vállalkozások hozzánk hasonlóan működnek. Nem ismerjük a mérlegüket, de biztos, hogy nem tudnak nagy nyereséget produkálni, sőt, előfordulhat hogy veszteségesek. De mivel óriási világcégekről van szó, nekik akár egy évtizedes magyarországi veszteség sem okozhat gondot. Tisztában vannak azzal, hogy az Európai Unióba való belépést követően a magyarországi bérvizonyok felzárkózásával a tankönyvtársaság is magasabbra fog emelkedni. Ők hosszú távon gondolkodhatnak. A jelentős profit reményében akár egy évtizedig is el tudják viselni a veszteségeket, mert azt befektetésnek tekintik. Mint közismert, a külföldi befektetők adókedvezményt is kapnak, így a helyzetük ebből a szempontból is kedvezőbb, mint a miénk. Tehát ma a verseny közel sem egyenlő esélyekkel folyik. Nem véletlen, hogy mind több hazai céget adnak el. Amelyik kiadóvezető úgy látja, hogy hosszabb távon veszteségesse válik cégének tevékenysége, legjobban védekezési reflexként igyekszik túladni rajta.

E: A nyomtatást is a kiadó végzi?

S I: Nem, ezzel a tevékenységgel felhagytunk. A munkánk úgy folyik, hogy megrendelünk vagy kapunk egy kéziratot. Ha elkészül a kézirat, akkor szakértőket bízunk meg a lektorálással. A javításokat, változtatási javaslatokat a szerkesztő egyeztet a szerzővel, majd a nyelvi lektor veszi gondjaiba a szöveget. A szerkesztő konzultál a fotóssal, ha szükséges, a grafikus-sal. A képek és illusztrációk elkészültét követően lát munkához a műszaki szerkesztő. Vezetésével és a szerkesztő irányításával a műszaki munkatársak betördelik a szöveget, beillesztik a képeket stb. Közben számos korrektúraforduló van. A könyvszakmát nem ismerő ember számára talán el sem képzelhető, milyen iszonyatos mennyiségű anyag az, amit szinte betűről betűre többször át kell rágni, hogy a tankönyvben ne maradjon hiba, bár egy-egy az első kiadásokba így is számos esetben becsúszik. Ezután következik a levilágítás, ami annyit jelent, hogy egy fóliaszerű anyagra visszük az oldalakat mind a négy alapszínét. Ez a film kerül a nyomdába.

E: Hogyan sikerül a könyveket eladni?

S I: Rendszeresen előadásokat tartanak szerkesztőink, szakembereink, szerzőink, így az érdeklődő kollégák megismerhetik legújabb könyveinket. Évi 40–50 tankönyvbemutatón is részt veszünk, ahol mód nyílik a tanárokkal való közvetlen konzultációkra. Az új kiadványainkról ismertetést küldünk az iskoláknak, illetve katalógust jelentetünk meg minden évben. Amennyiben gyorsan be akarunk vezetni egy könyvet, akkor a legfontosabb helyekre bizony kell küldeni egy-egy mintapéldányt.

E: Vannak olyan iskolák, amelyek stabil vevők?

S I: Igen, vannak szakmailag hozzánk kötődő iskolák, ahonnan rendszeresen visszajelzéseket kapunk, mindez nagyban segíti szerzőink, szerkesztőink munkáját.

E: Mennyire állandók a szerzők?

S I: Eleinte minket kerestek meg szerzők a kézírataikkal. Ma már inkább mi adunk szerzőknek, szerzői csoportoknak megbízást egy-egy sorozat elkészítésére. Természetesen egy korrekt eredményes kapcsolat újabb és újabb közös munkára sarkallja szerzőinket. Nagyszerű szakembereket tudhatunk kiadónk mögött, egyetemi oktatók, vezető szaktanácsadók, vezetőtanárok sorát, akik kiváló munkát végeznek.

E: Milyen szerződést kötnek a szerzőkkel?

S I: Tudatosan olyan szerződéseket kötünk, ami a szerzőt érdekeltté teszi abban, hogy a könyvének hosszú távon gondozója is legyen. Ezért aztán szívesen vesznek részt minden szakmai összejövetelen, és minden meghívásnak eleget tesznek. Folyamatosan gondoskodnak a tankönyvekben szükséges változtatások elkészítéséről is. Erre egyrészt a már rendszeressé váló tantervi változások, másrészt a legújabb tudományos eredmények beépítése miatt van szükség. Hozzá kell tennem, hogy ez rendkívül költséges dolog, a kiadók nehéz helyzetéhez nagyban hozzájárult a nat átgondolatlan bevezetése.

E: Vannak-e olyan területek, ahol sok a jó szerző, és lehet közülük válogatni?

S I: Érdekesek az arányok. A földrajzosok például nagyon aktívak, míg matematika tankönyvből kevés van. Ennek oka szerintem az, hogy ritka az olyan szakember, aki szakszerűen fel tud építeni ötödiktől tizenkettedik évfolyamig egy matematikakönyv-sorozatot. Ehhez olyan ember kell, aki egyrészt elmélyült ismeretekkel bír a matematikatudomány területén, emellett otthonos a fizikában és a kémiában is, mert nagyon fontos, hogy ezeknek a tantárgyaknak a matematikai alapjai is meglegyenek. A legfontosabb azonban az, hogy rendelkezzen az átadás magas szintű képességével. Rendkívüli átlátó képesség kell egy sorozat felépítéséhez és nagyon sokéves szakmai rutin valamennyi iskolatípusban, az általános iskolától az egyetemig. Ilyen szakember kevés van, így mi szerencsésnek mondhatjuk magunkat, Dr. Korányi Erzsébet személyében kiadónk az egyik legkitűnőbb matematika tankönyvszerzővel rendelkezik.

E: Tisztességtelen eszközök előfordulnak-e a szerzők és a kiadók közötti viszonyban?

S I: Korábban hallottam ilyen esetekről, de az utóbbi időben nem. Gondolom, ma már minden kiadó olyan szerződést köt, amely hosszú időre meghatározza a szerződdő felek viszonyát. Nyolc évre kötünk szerződéseket, ami igen hosszú idő. A szerzők anyagi megbecsülése is nagyon sokat változott. Régebben, amíg csak a Nemzeti Tankönyvkiadó volt a piacon, egy-egy kötetért négy évenként egyszer kaptak honoráriumot, ma évente fizetünk jogdíjat. Ahogy a kereslet-kínálat viszonyai érvényesülnek, úgy kerültek egyre kedvezőbb helyzetbe a sikeres tankönyvek szerzői.

E: Ez azt jelenti hogy a szerző nem dolgozhat másik kiadónál?

S I: Ez egy-egy könyvre vagy sorozatra vonatkozik. Azaz ha készíti a kiadónknál egy tankönyvet vagy feladatgyűjteményt, azt nem adhatja el másik kiadónak. Természetesen másikat bármikor bárkinek írhat.

E: Van-e valamilyen piacfejlesztés?

S I: Érdekes helyzet alakult ki. Az OM felmérése szerint a pedagógusok sokallják a tankönyvek számát. Ezt azért tartom furcsának, mert más területen még egyetlen embert sem hallottam azért panaszkodni, hogy túl nagy a választék. Senki nem kényszeríti a pedagógusokat arra, hogy a tankönyvkínálatban eligazodjanak. Ha valaki a 20 éve megszokott tankönyvet akarja használni, akkor fel sem kell lapoznia a tankönyvjegyzéket. Annnyit ismer meg a kínálatból, amennyit akar. Egyébként én a tankönyvek számát nem tartom olyan soknak, hiszen például a szomszédos Ausztriában sincs kevesebb. Hozzá kell tennem, hogy

vannak speciális magyar viszonyok, amelyek a tankönyvszám növekedését okozzák. Sokféle nemzetiség él Magyarországon, ezért a nemzetiségi tankönyvek száma rendkívül magas. A másik tényező az, hogy a szakképzés tankönyvei igen szerteágazóak, Nyugat-Európában például blokkokban tanítják a szakmákat, és csak később specializálódnak. A harmadik ilyen tényező a tantervi változások problémája. Így nekünk például földrajzból két sorozatunk van. Van egy a 78-as tanterv szerint és van egy nat-szerint építkező. Most készül a harmadik, a kerettanterv alapján íródó. A minisztérium valószínűleg az előző kettőt leveszi a jegyzékről, de egyáltalán nem vagyok biztos abban, hogy az előzőket nem kell a későbbiekben is kiadnunk. Mi ugyanis azt gyártjuk, amit az iskolák kérnek. Egy gazdasági vállalkozás nem oktatáspolitikát csinál, hanem azt termeli, amit a megrendelők óhajtanak. Úgy gondoljuk, nem a kiadó feladata, hogy a tankönyvhasználatot meghatározza. A minisztériumnak kell megmondania és elfogadtatnia, hogy az iskolák adott évfolyamain milyen témaköröket kell megtanítani. Mi például az akkori Művelődési és Közoktatási Minisztérium erőteljes nyomására elkészítettük a nat-os tankönyveket, ősszel elküldtük az iskolákba, ezután több, mint a felét visszaküldték azzal, hogy továbbra is a megszokott 78-as tanterv szerint kívánnak tanítani, ilyen könyveket kérnek. Ezt követően, mivel mi a piacból élünk, azonnal nekiláttunk a régi könyvek legyártásának, és két hét múlva mindenki azt kapta meg. Óriási veszteség volt, amit az akkori minisztériumi vezetés mért ránk.

E: Van-e valamilyen különbség a különböző iskolatípusok számára készített könyvek között?

S I: Tartalmunkban, mélységükben és kivitelükben is jelentős eltérések vannak a különböző iskolatípusok tankönyvei között. Mi az általános és szakiskolai könyveinket mindinkább tartós kivitelben igyekszünk előállítani.

E: Kapnak erre külön támogatást?

S I: Azt hiszem, most már harmadik éve, hogy a Minisztérium pályázatot ír ki tartós tankönyvek előállítására. Mi is nyertünk pályázati összegeket már, ez azonban csak töredéke annak az összegnek, amit erre a célra fordítunk. Komoly igény van erre az iskolák részéről, erre a legjobb visszajelzés az, hogy sok esetben a vidéki iskolák megrendelnek két tankönyvet és egy osztálynyi munkafüzetet.

E: Mi a véleménye a tankönyvkiadás jelenlegi rendszeréről?

S I: Az elmúlt évtizedben mindkét kormány alkotott a tankönyvek kiadását és terjesztését szabályozó rendeletet. Mindkét rendeletben számos olyan elemet találtam, amely nem szolgálta sem a gyerekek, sem az iskolák érdekeit, és a kiadóknak is rendkívül hátrányos volt. Most készül a jelenlegi kormányzat szabályozása, az új tankönyvtörvény. A törvény tervezetét már láttuk, bízom benne, hogy az egyeztetéseket követően ez jobb és időtállóbb lesz, mint a korábbiak.

E: Milyen a tankönyvjóváhagyás rendszere?

S I: A kiadók vezetői gyakran érzik úgy, hogy szakmai szekértáborok harca folyik a hátukon. A korábbi összeférhetetlenségi ügyek megismétlődésének elkerülésére az Oktatási Minisztérium Tankönyv- és Taneszközirodája gondos intézkedéseket hozott, ilyen probléma már csak elvétve fordul elő. Gondnak érzem, hogy a tankönyvek vizsgálatának szempontrendszerében számos olyan elem van, ami nagyfokú szubjektivitásra ad lehetőséget. Jómagam három szempontot tartok lényegesnek és érzaknak egy tankönyv vizsgálatakor: tartalmazza-e maradéktalanul a tantervi anyagot, nyelvi-nyelvhelyességi szempontból kifogástalan-e a könyv, továbbá szakmailag korrekt-e a kötet. Minden egyéb, a pedagógiai, a pszichológiai szempontok, tanulhatóság és taníthatóság véleményezése szubjektív. Tehát egyszerűbb, és olcsóbb jóváhagyási rendszer kellene. Ráadásul, amint a TÁRKI közelmúltban végzett felméré-

rése is megmutatta, a kollégák gyakran tömegesen nem értenek egyet a szakértők véleményével, és jóvá nem hagyott könyvekből tanítanak.

E: Hogyan oldhatók meg ezek a problémák?

S I: Semmiképpen sem adminisztratív módon, kényszerítve a kollégákat a „megfelelő” tankönyvek használatára. Én nem a lépten-nyomon való ellenőrzést és vizsgálódást tartom fontosnak, hanem az egyértelműen, hosszú távra meghatározott paramétereket, amelyekhez mindenki igazodik, aki tartós piaci sikert akar. A szülők az eredményeket kérik számon a pedagóguson, nem pedig azt, hogy milyen segédeszközöket használt.

E: Bele tudnak-e szólni a tankönyvválasztásba a szülők, pl. az árakat illetően?

S I: A tankönyvválasztás a pedagógus feladata, hiszen az ő felelőssége az, hogy milyen az eredménye az oktatásnak. Egyébként sem érzem, hogy ez különösebben neuralgikus terület lenne. Talán azért, mert nincsenek jelentős differenciák az itthon gyártott könyvek árai között. Hiszen van egy árszint, amelyet senki nem léphet túl, de az alá sem igen lehet menni a műszaki paraméterek romlása nélkül.

E: Mennyire felel meg a szabályozás jelenlegi rendszere Önöknek?

S I: Amint azt már említettem, most készül az új szabályozás, reméljük korrekt lesz. A korábbi szabályozások kifejezetten rosszak voltak, sok kárt okoztak a szakmának. Nagyon időszerű most ez a változtatás, jó lenne végre úgy megcsinálni, hogy ne kelljen egy-két év múlva megint hozzányúlni. Példának okáért a segédkönyvi jóváhagyás úgy zajlott, hogy eljárási díjat kellett befizetni, három példányt kellett benyújtani, és el kellett hozzá készíteni a dokumentációt, ami ilyenkor szokásos, szerkesztői jelentés, lektori jelentés stb. Ez igen tetemes többletköltség és -munka.

A készülő szabályozásban is van egy olyan elem, amellyel a kiadók nem értenek egyet. A tervezet szerint az új tankönyveket csakis iskolai kipróbálás után lehetne használni. Rendkívül rossz példával élnek ennek a javaslatnak a képviselői, arra hivatkoznak, hogy gyógyszer sem lehet kipróbálás nélkül adni embereknek. Azt azonban elfelejtik, hogy ezen az alapon kutyaiskolában vagy lóiskolában kellene kipróbálni a tankönyveket, mivel a gyógyszereket állatkísérletek keretében próbálják ki. Komolyra fordítva a szót, rengeteg hátulütője lenne egy ilyen rendszernek. Tartsom annyira bölcsnek és előrelátónak az OM vezetését, hogy ezeket mérlegelve elveti ezt az ötletet, és nem utólag kíván szembesülni azokkal a súlyos gondokkal és nehézségekkel, melyek egy ilyen átgondolatlan rendelkezés következményei lennének. Azt gondolom, hogy az oktatásba eleve jó könyveket kell bevinni, és nem ott próbálgatni.

E: Megfelelő-e a megrendelési rendszer?

S I: A megrendelés tekintetében a nagy és a kisebb kiadók között felfogásbeli eltérések vannak. A nagy kiadók előbbi megrendelést szeretnék, a kisebbek későbbit. Az utóbbi években erőteljesen fejlődtek a magyar nyomdák, kapacitásban, minőségben is. Nagy mennyiségű könyvet képesek gyorsan legyártani. Mi későbbi megrendelést szeretnénk, mert nem tudunk túl korán reális árakat kalkulálni. A korai rendelés következménye a jelentős visszáru, hiszen az iskolák előbb megrendelik a könyveket, és csak azt követően történnek meg a felvételi döntések.

E: Minden esetben a kiadó viseli a veszteséget?

S I: Természetesen. Kötelesek vagyunk minden könyvet visszavenni, amit nem vásároltak meg a tanulók.

E: Hogyan oldják meg a terjesztést?

S I: Magunk terjesztünk, ezt tartjuk leghatékonyabbnak. A Magyar Postával van egy együttműködésünk, a terjesztési időszakban biztosítanak számunkra egy munkatársat, aki a hely-

színen, raktárunkban veszi fel a csomagokat, s egyenesen a csomagüzembe szállítják a küldeményeket. A feladás másnapján az iskolában vannak tankönyvcsomagjaink. Természetesen a terjesztés költségeit is magunkra vállaljuk, ahol lehetséges, ott a házhoz szállítás költségét is álljuk.

E: Említette, hogy 120 könyvvel vannak jelen a piacon. Ebből mennyi változatlan, mennyi a módosított utánnymás és mennyi az új könyv?

S I: Az elmúlt két évben tankönyveink mintegy 30%-át fejlesztettük. Elvértve vannak olyan könyveink, melyekhez nem kellett hozzányúlni az utóbbi években, most pedig a kerettanterv teljes átdolgozást kíván. Egy ilyen teljes körű átdolgozás rendkívül költséges, kiadónk jelentős összegű hitel felvételére kényszerült ennek következtében.

E: Melyek a legsikeresebb könyvek?

Legsikeresebbek a szakmunkásképző iskolák tanulóinak szóló sorozataink. Sajnos azonban ebben az iskolatípusban egyre kevesebb gyerek tanul. Néhány éve még 50 000 első volt, az idei évben pedig már csak 30 000. Én ezt nagyon sajnálatosnak tartom, és nem elsősorban a mi üzleti szempontjaink miatt. Mind több olyan tanulót vesznek fel gimnáziumba és szakközépiskolába, aki nem tud megfelelni az ottani követelményeknek, így két szék között a földre kerül, hiszen ott nem végez, és egy-két évi bukdácsolás után már eszébe sincs elkezdni a szakiskola első osztályát.

Meg kell említenem még matematika-sorozatunkat, mely átfogja az általános iskolát, a szakiskolát és a gimnázium valamennyi évfolyamát.

E: A szakképző iskolák számára is közismereti könyveket készítenek?

S I: Közismereti könyveket gyártunk, de nagy verseny alakult ki ezen a területen is. Mi arra törekszünk, hogy a szakiskolák két évfolyamának anyaga egy kötetben legyen, mert ez esetben a tanár bármikor ismételhet, a tanuló pedig szükség esetén visszalapozhat. Köteteink terjedelme nem túl nagy, lehetőség szerint csak a legfontosabb információkat tartalmazzák. A másik koncepcionális kérdés, hogy erőteljesen tagoltak legyenek a leckék. Kiemeljük a legszükségesebb dolgokat azoknak a tanulónak a számára, akik a lényeget akarják és tudják csak elsajátítani. Minden lecke előtt átismételjük azokat a dolgokat, melyek feltétlenül szükségesek az új ismeretek befogadásához.

E: Szakmai könyveket nem készítenek?

S I: Szakmai könyveink nincsenek. Ezek elkészítésére pályázatokat írnak ki időnként, mi ezeken eddig nem vettünk részt.

E: Meglátása szerint vannak-e olyan tankönyvek a piacon, amelyek nem igazán korszerűek tartalommal, színvonalban, küllemben?

S I: A tartalmi korszerűtlenséget tartom igazán nagy hibának. Korszerűtlenségen azt is értem, ha egy-egy tankönyv túl sok információt zúdít a gyerekekre. Ilyen könyvből rendkívül sok van, pedig ezeket csak a jó képességű gyerekek használják eredményesen. Kisebb lenne baj, ha a pedagógusok kellőképpen selektálnának a tananyagban, hiszen a tankönyv elvileg csak egy segédeszköz. Rendkívül fontos a tanár személye, annak megbecsülése, szakmai hozzáértése. Ma erről sokkal kevesebb szó esik, mint a tankönyvekről. A jó tanár minden helyzetben úgy igyekszik tanítani, hogy a segédeszközöket a saját gondolataihoz, ismereteihez illeszti. Régen rossz, ha olyan részletességgel készítettünk egy tankönyvet, hogy az számárvezetőként funkcionáljon a tanár számára. Ma is nagyon sok a kiváló pedagógus. Az anyagi megbecsülés hiánya az, ami az utóbbi évtizedben sok kárt okozott a hazai oktatásnak. A pedagógusnak kevesebb energiája jut az oktatásra, felkészülésre, a szakmai újdonságokkal való lépéstartásra. Számos más munkát elvállal, mert megélhetését biztosítania kell. Biztos

vagyok benne, hogy a pedagógusképzés korszerűsítése, valamint a tanárok megbecsülése ebben sokat segíthetne, és akkor kevésbé lenne fontos az, hogy milyen is egy tankönyv. Néhai osztályfőnököm a rendkívül rossz, valótlanságok tömegét tartalmazó történelemkönyvből is csodálatosan tanított, igaz ugyan, hogy a szöveg felét kihúzatta, és a margót teleírtuk. Akkor ehhez nem volt elég a magas szintű szakmai tudás, nem kevés bátorság is szükségeltetett. Ma ez utóbbira nincs szükség, csakis szakmai magabiztosságra. Nevelési szempontból is helyes, ha bátran hozzányúlunk a tankönyv szövegéhez, hiszen tanítványainkban ezáltal azt tudatosítjuk, hogy a leírt szöveggel nem kell feltétlenül egyetértünk. A kritikus szemlélet tanulóinkba plántálása elengedhetetlen, hiszen hihetetlen mértékben felgyorsult világunkban a ma kinyomtatott ismeret még a nyomdafesték megszáradása előtt válhat elavulttá.

(Az interjút Györgyi Zoltán készítette)

„Minél több kiadót tudok vinni, annál jobb” Géring Ferenc tankönyvterjesztő vállalkozó

Educatio: Kérem, mutatkozzon be!

Géring Ferenc: 1991-től foglalkozom mindenféle könyvek terjesztésével: szépirodalom, képzőművészet, tankönyvek, talán csak ponyvairodalommal nem. Korábban oktatás-technikusként dolgoztam Szombathelyen, egy gimnáziumban. Már ott is tankönyveztem, és úgy gondoltam, hogy belevágok és megpróbálom főállásban ezt csinálni. Egyéni vállalkozóként kezdtem, aztán 1995-ben bt-vé alakultunk, de ennek nincs túl sok jelentősége, csak formai változás volt.

E: Mikor lettek alkalmazottai és jelenleg hányan dolgoznak Önnek?

G F: Két évig teljesen egyedül csináltam. Ez volt a feltérképezés időszaka, a kapcsolatok kiépítése. Aztán nyitottam a főiskolán egy üzletet, és így fokozatosan bővítettem a tevékenységet. 1994-ben lett alkalmazottam, aki a főiskolai jegyzetboltban dolgozott. Aztán a városban is nyitottam egy tankönyvboltot 1995-ben, és oda is kellett egy munkatárs. 1997-ben nyitottam a harmadik üzletet, amely kifejezetten szakkönyveket árusít (pl. pénzügyi, műszaki, számviteli számítástechnikai könyveket). Röviden ennyi a cégem története.

E: Hány kiadóval állnak kapcsolatban?

G F: Ezt nem tudom megmondani. Csak tankönyvkiadóval minimum százszal.

E: Mekkora könyvmennyiséget forgalmaznak?

G F: Vas és Zala megyében végzem a terjesztést, korábban csak Vas megyében voltam jelen. Később 1993/94-ben Zala megyében is lett pár iskolám, ami aztán bővült. Most már négy éve csinálom mindkét megyét. Mindenféle iskolában megfordulok, általános iskola, szakképző iskola, gimnázium. És persze ott van a főiskola is. Természetesen nem minden iskolába viszem én a könyveket. Emellett a tanfolyami oktatásban is jelen vagyunk, pl. pénzügyi tanfolyamokhoz viszünk könyveket. Ezek a Pénzügyi és Számviteli Főiskola és a TIT közös tanfolyamai. Emellett nyelviskolákat is ellátunk. Tehát a tankönyvellátás nemcsak a közoktatásra vonatkozik, hanem az egyéb képzésekre is.

E: Ez hogyan működik, Ön „házal” a kiadónál és az iskoláknál is?

G F: Persze. Az iskolákhoz már nem egyedül megyek, mert nem bírnám. Itt nagyon egy időszakra koncentrálnék a megrendelés, mivel december-januárban dől el, hogy az iskolák

vagyok benne, hogy a pedagógusképzés korszerűsítése, valamint a tanárok megbecsülése ebben sokat segíthetne, és akkor kevésbé lenne fontos az, hogy milyen is egy tankönyv. Néhai osztályfőnököm a rendkívül rossz, valótlanságok tömegét tartalmazó történelemkönyvből is csodálatosan tanított, igaz ugyan, hogy a szöveg felét kihúzatta, és a margót teleírtuk. Akkor ehhez nem volt elég a magas szintű szakmai tudás, nem kevés bátorság is szükségeltetett. Ma ez utóbbira nincs szükség, csakis szakmai magabiztosságra. Nevelési szempontból is helyes, ha bátran hozzányúlunk a tankönyv szövegéhez, hiszen tanítványainkban ezáltal azt tudatosítjuk, hogy a leírt szöveggel nem kell feltétlenül egyetértünk. A kritikus szemlélet tanulóinkba plántálása elengedhetetlen, hiszen hihetetlen mértékben felgyorsult világunkban a ma kinyomtatott ismeret még a nyomdafesték megszáradása előtt válhat elavulttá.

(Az interjút Györgyi Zoltán készítette)

„Minél több kiadót tudok vinni, annál jobb” Géring Ferenc tankönyvterjesztő vállalkozó

Educatio: Kérem, mutatkozzon be!

Géring Ferenc: 1991-től foglalkozom mindenféle könyvek terjesztésével: szépirodalom, képzőművészet, tankönyvek, talán csak ponyvairodalommal nem. Korábban oktatás-technikusként dolgoztam Szombathelyen, egy gimnáziumban. Már ott is tankönyveztem, és úgy gondoltam, hogy belevágok és megpróbálom főállásban ezt csinálni. Egyéni vállalkozóként kezdtem, aztán 1995-ben bt-vé alakultunk, de ennek nincs túl sok jelentősége, csak formai változás volt.

E: Mikor lettek alkalmazottai és jelenleg hányan dolgoznak Önnek?

G F: Két évig teljesen egyedül csináltam. Ez volt a feltérképezés időszaka, a kapcsolatok kiépítése. Aztán nyitottam a főiskolán egy üzletet, és így fokozatosan bővítettem a tevékenységet. 1994-ben lett alkalmazottam, aki a főiskolai jegyzetboltban dolgozott. Aztán a városban is nyitottam egy tankönyvboltot 1995-ben, és oda is kellett egy munkatárs. 1997-ben nyitottam a harmadik üzletet, amely kifejezetten szakkönyveket árusít (pl. pénzügyi, műszaki, számviteli számítástechnikai könyveket). Röviden ennyi a cégem története.

E: Hány kiadóval állnak kapcsolatban?

G F: Ezt nem tudom megmondani. Csak tankönyvkiadóval minimum százal.

E: Mekkora könyvmennyiséget forgalmaznak?

G F: Vas és Zala megyében végzem a terjesztést, korábban csak Vas megyében voltam jelen. Később 1993/94-ben Zala megyében is lett pár iskolám, ami aztán bővült. Most már négy éve csinálom mindkét megyét. Mindenféle iskolában megfordulok, általános iskola, szakképző iskola, gimnázium. És persze ott van a főiskola is. Természetesen nem minden iskolába viszem én a könyveket. Emellett a tanfolyami oktatásban is jelen vagyunk, pl. pénzügyi tanfolyamokhoz viszünk könyveket. Ezek a Pénzügyi és Számviteli Főiskola és a TIT közös tanfolyamai. Emellett nyelviskolákat is ellátunk. Tehát a tankönyvellátás nemcsak a közoktatásra vonatkozik, hanem az egyéb képzésekre is.

E: Ez hogyan működik, Ön „házal” a kiadóknál és az iskoláknál is?

G F: Persze. Az iskolákhoz már nem egyedül megyek, mert nem bírnám. Itt nagyon egy időszakra koncentrálnék a megrendelés, mivel december-januárban dől el, hogy az iskolák

mit rendelnek. Tehát ebben az időszakban kell végiglátogatni az iskolákat. Kimegy az ember, elmondja az ajánlatát, szerződést kötünk. Elmondjuk, hogy mely kiadóknak tudjuk szállítani a könyveit vagy melyek azok a kiadók, amelyeknek kizárólagos képviselője vagyunk. A kiadók a minisztérium által közzétett listán ajánlják a terjesztőiket, amelyet az iskolák megkapnak. Emellett megbízóleveleink is vannak a kiadóktól. Tehát ezeket mondjuk el, mutatjuk meg az iskoláknak.

E: Melyik kiadónak a kizárólagos terjesztői?

G F: A Macmillan-nek, amely nyelvi könyveket ad ki. Ez nem nagyon jellemző ránk, de pl. a Raabe német nyelvű könyveit is mi terjesztjük. Ez azt jelenti, hogy nem 100%-os a terjesztés joga, de a kiadóhoz közvetlenül érkező megrendeléseket is rajtunk keresztül bonyolítják le. Tehát így mentesülnek bizonyos munkáktól.

E: Miért vonzóak az ajánlataik az iskoláknak?

G F: Minél több kiadót tudok vinni, annál jobb. Mondjuk egy gimnázium tíz kiadótól rendel könyvet. Az iskola tankönyvfelelőisének nem kell mind a tíz kiadót megkeresni, mert a rendeléseit elég egy borítékba beleraknia és elküldenie nekem, vagy elmegyünk érte, mert én mind a tíz kiadóval kapcsolatban állok. Tehát neki nincs vele semmi dolga. Nem mind-egy neki, hogy tíz helyről tíz különböző időpontban kapja a könyveket vagy mi egyszerre tudjuk szállítani az egészet. A másik lényeges dolog, hogy mi egész évben a rendelkezésére állunk. Tehát pl. egy kiadó kiviszi a könyvet, aztán megszűnik vele a kapcsolat, velünk nem. Pl. ha hibás könyv cseréje van vagy év közben még másra is van szüksége az iskolának, akkor ezt mi meg tudjuk oldani.

E: Ez nem igényel túl nagy raktározási területet?

G F: De igen. A boltokat nem számolom, mert például a főiskolai jegyzetüzletünk nagyon kicsi területen van. A főiskola sajnos nem tudott nagyobbat biztosítani. A másik két üzlet olyan 50–50 m²-es. És emellett van egy 300 m²-es raktáram.

E: Mennyi az Önök haszna?

G F: A kiadók bizonyos árrést alkalmaznak az iskolákkal szemben, vagyis bizonyos kedvezményeket nyújtanak. Ez kiadótól függően változik. A minisztérium éppen most szeretné maximalni azt, hogy mennyi lehet az a kedvezmény, amit a kiadók nyújthatnak. Ennek az a célja, hogy egy elfogadható árrés alakuljon ki, és egy iskola ne azért válassza az adott tankönyvet, mert annak nagyobb az árrése. Ez ma még nem mindig van így. Az átlag árrés ma olyan 6–7% körül mozog. A terjesztők még kevesebbet keresnek.

E: A cég forgalmazásában mekkora hányadot jelent a különböző könyvek terjesztése?

Ha csak az iskolai terjesztést veszem figyelembe, akkor az kb. 70%-át jelenti az összes forgalomnak. Ez nagyon nagy mennyiséget jelent. Két szállítási időszak van: augusztus és május. Az iskola választja meg, hogy mikor kéri a könyveket.

E: Ez mekkora forgótőkét igényel?

G F: Nagyon. A kiadónál normál hitelrendszerben működik ez a dolog, amelyért az állam szavatosságot vállal. Természetesen a hitel nem kedvezményes, de biztosan megkapja a kiadó, hiszen az állam vállal garanciát. A kiadónak majdnem mindegy, hogy az iskola vagy a terjesztő kapja meg a könyveket augusztusban, mert a pénz csak szeptember közepén vagy végén kerül a kiadóhoz, hiszen az iskolák sem fizetnek azonnal. Mi augusztus elején hozzuk el a könyveket, elvileg 15.-ig minden könyvet el kell hozni, de a könyvek az idén sem készültek el erre az időpontra. Tehát elvisszük a könyveket a raktárunkba és utána elkészítjük a szállítóleveleket, vagyis szétszedjük és csomagoljuk iskolák szerint a megrendeléseket. Aztán szállítunk. Ezek után fizet nekünk az iskola.

E: Tehát bizományba kapják a könyveket?

G F: A legtöbb kiadónál csúsztatott határidejű fizetés van. Tehát az iskola nekünk fizet, és ezután fizetünk mi a kiadónak. Ez a folyamat nem hosszabb, mintha a kiadó közvetlenül szállítana az iskolának. A kezdeti időszakban, vagyis a 1990-es évek elején a kiadók kereskedtek, tehát akkor még nem voltak terjesztők. A kiadók vitték a könyveiket az iskolákba, hiszen nem volt más. Aztán egyre komolyabb terjesztők léptek a piacra, akik már elég nagy területek lefedtek. Így a kiadóknak már nem kell a kereskedés nyűgével foglalkozni.

E: Hány terjesztő van ma a piacon?

G F: Nagyon sokan vannak, kb. 80–100-an. Ez nagyon változatos. Kisebbek, nagyobbak, becsületesek kevésbé tisztességesek. Ebből kb. 40-en tagjai a tankönyves vállalkozók testületének. Ezt a kiadók hozták létre, teljesen magánkezdemenykezéssel. Először csak ők voltak a tagjai, és nagyon sok dologban segített nekik. Utána pedig a terjesztők is beléptek, mert ahogy belekezdünk a tankönyvforgalmazásba úgy gondoltuk, hogy ez hasznos lehet. Készítettünk egy alapító okiratot, amelyben megalapítottuk a tankönyvesek szállítói tagozatát. Most kb. 40-en vagyunk.

E: Hogyan működik ez a testület?

G F: Egyeztetések folynak, ami lényeges és fontos dolog. Terjesztők és terjesztők, ill. kiadók és terjesztők között folynak egyeztetések és bizonyos feszültségek megbeszélése. Ez a testület azért is jó, mert itt találkozunk egymással, személyesen is megismerjük egymást. Létrehozás alatt van egy etikai kódex is, amely egy-egy eset után módosul, hogy olyan még egyszer ne történhessen meg.

E: Mondana erre példát?

G F: Talán ilyen volt, amikor a Nemzeti Tankönyvkiadó felajánlotta az árvízkárosultaknak az ingyen tankönyvet. Nagyon sokan úgy érezték, hogy ez nem volt korrekt lépés. Ha a Nemzeti adni akart, akkor miért nem pénzt adott, miért a termékét adta? Főleg olyan terméket, amely meghatározza a piacot.

E: Az árakról is beszélnek a testületben?

G F: Nem, erről szó sincs, szabott árak vannak. Lehet kétféle ár is, úgy hogy egy kiadó választ egy tankönyvi árat, amely a legnagyobb forgalmú időszakra vonatkozik, ez általában szeptember 30-ig tart, utána pedig egy évközi árat. De ez a kiadó dolga.

Azt kell, hogy mondjam, hogy a könyvek nálunk nem olyan drágák, mint ahogyan azt sokan állítják. Mert mihez képest drága a könyv? Ha a környező országokat nézzük, akkor egyáltalán nem drágák a mi könyveink. A minisztérium mégis árkorlátot szab. Ez bennünket, terjesztőket annyiban érint, hogy van olyan kiadó, ahol a könyv ára emelkedik, a mi százalékunk viszont csökken.

E: Az Önök területén hányan foglalkoznak még terjesztéssel?

G F: Három-négy másik céget ismerek, amelyek ebben a két megyében tankönyveket terjesztenek. Ebben benne van a Nemzeti Tankönyvkiadó cége, a Libros, ahol 51%-ban tulajdonos a Nemzeti. Ezt a céget azért hozták létre, hogy a saját könyveiket forgalmazzák. Ez Vas megyében van, Zala megyében pedig a Nebulo Könyvház forgalmaz.

E: Ez is valamelyik kiadóhoz kötődik?

G F: Igen, nem csak a Libros ilyen, ők csak a Nemzetis könyveket forgalmaznak. Illetve korábban a Nemzeti a Műszaki Kiadóval is kötött hasonló szerződést, de ez az idén lejár.

E: Ismer más kiadókat is, amelyeknek saját terjesztő cégük van?

G F: Több próbálkozás is volt, de valahogy egyik sem jött be. Nem is hiszem, hogy érdemes lenne ezt csinálniuk. Mivel a Nemzeti a piac 40–45%-át tartja a kezében, erre már érdemes

saját céget létrehozni, de a kisebb kiadóknak nem érdemes. Amikor még kevés terjesztő volt, akkor még érdemes lett volna, de ma már nem.

E: Mennyire van versenyhelyzet a terjesztők között?

G F: Semmiféle piacfelosztás nincs közöttünk, éles a verseny. Lehet, hogy én az idén még szállítottam egy gimnáziumnak, de jövőre már nem tőlem rendel.

E: Mi lehet ennek az oka?

G F: Előfordul, hogy egy iskolába kimegy egy levél egy másik cégtől, és utána én elvesztem a megrendelést. Esetleg egy olyan levél, amelyben olyan dolgok vannak leírva, amelyek nem felelnek meg a valóságnak. Ez piacvesztést jelent. Sajnos ilyen is előfordult.

E: Hogyan változik a terjesztő cégek száma?

G F: Ezek nem cégek, inkább vállalkozásoknak nevezném őket. Mint említettem 80–100, de lehet, hogy 120 ilyen vállalkozás van. Nagyon sok olyan ember is van, aki azt hiszi, hogy ez egy nagyon jó üzlet, megcsíp egy-két iskolát, és nagyobb árrésért szállítja ki a könyveket. Ezek a „nyári mikulások”. A szállítás után már nem foglalkoznak az iskolával, az iskola fizessen és kész. Hogy esetleg évközben mi van, az őket nem foglalkoztatja. Sajnos ilyen eset már többször előfordult. Az iskola pedig csak később kapcsol.

E: Ezek szerint az iskolának nagyon meg kell néznie, hogy kitől rendel?

G F: Igen. Ajánlatos olyan terjesztőt választani, aki már több éve a piacon van. Megnézheti a kiadók ajánlati listáját is, mert ha azon szerepel a terjesztő, akkor ez már valamiféle biztosítékot jelenthet, hiszen ez azt mutatja, hogy a kiadók is elfogadják a terjesztőt.

E: Az Ön cége hol helyezkedik el a 80–100 szállító között?

G F: Nem ismerem annyira a többieket, de talán a középmezőnybe tartozunk. Nem tartozunk se a legnagyobbak, se a legkisebbek közé. Ez attól is függ, hogy ki hány iskolának szállít, hiszen ettől függ az árbevétel. Mi két megyébe szállítunk, de lehet, hogy egy másik megyében sokkal több iskola van, így lehet nálunk valaki nagyobb még akkor is, ha csak egy megyében terjeszt. De pl. Budapesten minden második sarkon van egy terjesztő, hiszen olyan sok az iskola. Én 15–20 km-t megyek, egyik faluból a másikba, ahol esetleg csak egy 80 fős iskolát találok, míg Budapesten találok egy 300 fős iskolát. Tehát ez függ az iskolahálózat sűrűségétől és a tanulók számától is. Ráadásul nekem a szállítási költségem is magasabb mintha Budapesten lennék terjesztő. Tehát a terjesztők rangsorolása elég bonyolult dolog, több összetevője van.

E: Úgy hallottam, hogy a terjesztésben is változni fog a szabályozás. Mi erről a véleménye?

G F: Hogy miért akarnak változást, arról fogalmam sincs. Szerintem a terjesztők nagyon jól lefedik a területet, nagyon jól csinálják azt, amiért létrejöttek. Az elmúlt öt évben tisztázódtak a körülmények. Leszűkült a kör, és azok maradtak meg, aki ezt a feladatot el tudják látni mindenféle állami támogatás, és segítség nélkül. Ha most az „állambácsi” azt mondja, hogy csináljunk egy központi terjesztést, akkor nem tudom, mi lesz velünk.

E: Mit jelentene a központi terjesztés?

G F: Csak hallomásból ismerem. Úgy tudom, hogy egyetlen céget akarnak alapítani külföldi tőke bevonásával, amelyik az egész országot teríti. Úgy tudom elképzelni, hogy minden kiadó beviszi egy nagy raktárba a könyveit, és ez a cég fogja kiszállítani az összes könyvet. Azt tüntetik fel előnyként, hogy így számlát tudnak adni, mert az iskola nem adhat számlát. Viszont mi terjesztők most is tudunk számlát adni, tehát ez nem jelenthet előnyt. Ehhez nem kell egy új külföldi cég. Ami jól kialakult rendszer szerint működik, azt fölösleges megváltoztatni. Vannak egyéni vállalkozók, akik lefedik az országot magántőkéből, magánvállalkozásként és nagyon jól csinálják. Ha megcsinálja ezt a minisztérium, akkor mit fognak csinálni a terjesztő vállalkozók? Munkanélküliek lesznek?

E: Mennyire biztos abban, hogy ez megtörténik?

G F: Erről csak kósza hírek vannak. Nem valószínű, hogy így lesz, de minden lehetséges.

E: Ebbe a tankönyvesek testülete bele tud szólni?

G F: Mit tudna tenni? Nem kérdezték meg a véleményünket.

E: És más ügyekben megkérdezik?

G F: A testület titkára összekötő kapocs a minisztérium és köztünk. Ő tárgyal velük, elmondja a kiadók és a terjesztők problémáit. Ilyen pl. a hitel kérdése, ami a legfontosabb a kiadók számára. Az állásfoglalásainkat is mindig továbbítjuk a minisztérium felé. Pl. ilyen kérdés, hogy ki vihet tankönyvet egy iskolába. Az iskolának szabad tankönyv- és terjesztő-választási joga van. Ezért az iskola igazgatója felelős, ha ő úgy látja jónak, hogy ez az új központi cég hozza majd a könyveket, akkor attól a cégtől rendel.

E: Akkor mi lesz Önökkel?

G F: Két lehetőség van. Vagy visszavonulunk az évközi árusításhoz, ha egyáltalán annak lesz értelme, vagy kivonulunk a tankönyvterjesztésből.

E: Mit jelent az évközi terjesztés?

G F: Főként a nyelvoktatásnál fordul az elő, hogy nem év végén fejezik be a könyvet, hanem hamarabb. De az is lehet, hogy már október végén új könyvre van szükség. Ilyenkor vannak az évközi rendelkezések. Ha egy terjesztő egy iskolában jelen van, akkor tőle rendelnek.

E: Mekkora az évközi rendelkezések aránya?

G F: Kb. 10%-a az összes rendelésnek.

E: Milyen időnként látogatnak el egy iskolába?

G F: Valamikor csak úgy megy ki az ember, hogy éppen arra járt, beszélgetünk egy pár szót. Ezek hosszú évek alatt kialakított ismeretségek. Lehet, hogy változik a tanár, de tovább adja, hogy kivel szokott szállítani. Nagyon sokan csinálnak bemutatókat is, kiviszik a könyveket az iskolákba. Ez is a kapcsolattartás egyik módja.

E: Önök is csinálnak ilyesmit?

G F: Mostanában egyre kevésbé, mert elment az egyik kollegám, aki ezt csinálta. De korábban szerveztünk tankönyv-vásárokat. Egy-egy település 20 km-es körzetéből összehívtuk az iskolákat és a kiadók új tankönyveit mutattuk be. Vagy az is előfordult, hogy előadásokat szerveztünk.

E: Mennyire felkészültek az iskolák, mennyire ismerik a választékokat?

G F: Alapvetően meghatározza a helyzetet, hogy egy-egy iskola milyen módszer szerint tanít, pl. Zsolnai- vagy Lovász-módszer szerint, illetve az, hogy milyen bázis iskola. Egy-egy kiadónak ugyanis lehetnek bázisiskolái, tehát az iskola annak a kiadónak a könyveit használja. Ettől függetlenül vannak vállalkozó pedagógusok, akik szívesen próbálnak ki új könyveket és az iskola évek óta bevett módszerei helyett, újakkal próbálkoznak, pl. Lovász-módszer helyett a Romankovics-módszert szeretné alkalmazni. Biztos, hogy ebben nagy segítséget jelent a tankönyvlista. A csak CD-n kiadott lista nem biztos, hogy tökéletes. Egy-két éve már azt mondták, hogy minden iskolában van számítógép, és internet kapcsolat, tehát a tankönyv jegyzéket CD-n küldjük ki az iskolákba. Ezután azt hallottam, hogy 600 iskolában nem tudták megnézni a CD-t. Egyszerűen nem volt gép hozzá vagy nem értett hozzá az a pedagógus, aki ezt csinálta. Ráadásul a CD-t is úgy csinálták meg, hogy az nem telepítette fel saját magát, tehát még jobban megnehezítették a használatát. A tanárnak kellett mindezt csinálni, ő pedig nem biztos, hogy értett a számítógéphez. A lényeg az, hogy a dolog nem volt megfelelően előkészítve.

E: Az iskolákban ki foglalkozik a megrendelésekkel?

G F: Ez teljesen változó. Van ahol az igazgatóhelyettes, vagy a tanárok közül valaki, de olyan iskola is van, ahol az iskolatitkár vagy a gazdasági vezető. Emellett olyan is van, ahol senki nem vállalja és egy terjesztő csinálja ezt a feladatot. Tehát a terjesztő gyűjti össze a pedagógusoktól az igényeket és készíti el az iskola teljes megrendelését.

E: Mennyire stabilak a megrendelések, mennyire veszik ugyanazokat a könyveket az iskolák?

G F: Ahol nem, vagy kevésbé változik a tantestület, ott általában ugyanazokat a könyveket rendelik minden évben. Legfeljebb a nat és a kerettantervek miatt vannak változások.

De a tanároknak több lehetősége is nyílik arra, hogy megnézhessék a tankönyvválasztékot, megismerhessék az új könyveket. Pl. a pedagógiai intézetek tankönyvbemutató műhelyeiben is megnézhetik a tanárok az új könyveket. A könyvterjesztők is igyekeznek bemutatni az újdonságokat. Pl. ilyen a mi tankönyvboltunk is, ahol elég széles a választék.

E: Mi a véleménye a tartós könyvekről?

G F: Egy-két kiadó nagyon jó tartós tankönyvet csinált, de bonyolult dolog, hogy mitől tartós egy tankönyv. Persze vannak minőségi szabályzók, kemény kötés stb., de nem attól lesz egy tankönyv tartós, hogy milyen a minősége, hanem attól is, hogy mi a tartalma, mennyi ideig lehet használni. Ha ez évente változik, mert az egyik kormány ezt akarja, a másik meg azt, akkor nem lehet tartós tankönyvet készíteni. Ez mindenkinek rossz, rossz az iskoláknak, rossz a kiadóknak, rossz a gyerekeknek. Egyébként ésszerű dolog lenne, bár biztos, hogy a könyvforgalmat kissé visszafogná.

(Az interjút Fehérvári Anikó készítette)

CENTRAL EUROPE

THE CONCEPTUALIZATION AND WORLD-WIDE DISSEMINATION OF THE INTERNATIONAL ENCYCLOPEDIA OF EDUCATION

Background

Education – formal, nonformal or informal – is the process whereby an individual or a group of individuals are socialized into a given culture. It implies that the values, attitudes, skills and the general, as well as the special competencies needed for a normal life in the given culture are inculcated. A common core of such competencies is necessary for the citizen in order to get along in the society in which he or she is born. In addition, an individual, who belongs to a given subculture or social class is thereby equipped with certain special values, habits and competencies. Thus, education in a given culture is by definition provincial. As a rule, education does not have a global, intercultural or international dimension. To change an educational system in terms of formal schooling takes quite a long time and considerable effort, because it is a deeply institutionalized system. Schools cannot be reformed overnight.

How can such an Encyclopedia be conceived so as to make the knowledge it presents about education internationally relevant? In other words: how can this *knowledge*, in spite of what has just been said, be given a “global” dimension? In planning the Encyclopedia we felt at the outset that the main emphasis should be on educational *research*. From the start, educational research was characterized by attempts to elucidate problems pertaining to education by means of methods and findings derived from psychology, sociology, history and philosophy. In this context, William James’ famous *Talks to Teachers on Psychology* given at Harvard in 1892¹ is relevant. At that time, many Americans, who had received their graduate training in Germany with Wilhelm Wundt and others, came back to the United States and got professorships at John Hopkins, Clark University, University of Chicago and Stanford. James then made the following statement:

“I say that you make a great, a very great mistake, if you think that psychology, being the science of the mind’s laws, is something from which you can deduce definitive programmes and schemes and methods of instruction for immediate school-room use. Psychology is a science, and teaching is an art; and sciences never generate arts directly out of themselves. An intermediary inventive mind must make the application, by using its originality.”

We shall not take issue with James or anyone else who holds the opinion that education is mainly an art and not a science. At any rate, educational problems can be elucidated, and sometimes even solved, by research rooted in both the social sciences and the humanities.

It should be noted that research pertaining to education was established on both sides of the Atlantic around the beginning of the twentieth century. In Germany, which was leading the way, scholars trained, for instance, by Wilhelm Wundt, founder of the laboratory of

1 W. James: *Talks to Teachers on Psychology: And to Students on Some of Life’s Ideals*. London: Longmans Green, 1899.

experimental psychology, in Leipzig, began to apply experimental methods on problems in education. Wundt's student, Ernst Meumann published in 1907 his monumental *Einführung in die experimentelle Pädagogik* in three volumes.² In Great Britain, inspired among others by Francis Galton, differential psychology and mental testing began to be applied in schools. Cyril Burt became the first school psychologist in the world employed by the London City Council. In France, Albert Binet took on the task of constructing *echelle metrique*, an intelligence test that could be used in assessing the capacity of mentally retarded school children.

In the United States, however, it was Lewis Terman, who pursued the testing tradition. He received his doctorate at Clark University in Massachusetts supervised by the prominent pioneer G. Stanley Hall. He later carved a career in educational psychology through close links with Stanford University in California. Another pioneer of this time was Charles Judd, Dean of the School of Education at the University of Chicago. It would appear then that education, as a scholarly pursuit, had practically no role to play outside of Europe and the United States. Apart from Australia, Japan was the only country before World War II where educational psychology had a place in universities. Furthermore, there were no academic institutions, other than universities, that could serve as a basis for educational studies and research.

The years after World War II marked a turning point in the internationalization of educational knowledge, irrespective of whether it was research-based or not. An important role in establishing a "global" dimension was played by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), which celebrated its 50th anniversary recently. In particular, the work of the Hamburg Institute of Education founded in 1952 and the International Institute of Educational Planning (IIEP) founded in 1963 by UNESCO in cooperation with the World Bank and the Ford Foundation was pivotal. For a period of time Torsten Husén was a member of the Task Force which planned IIEP and was Chairman of its Governing Board over a ten-year period, from 1969 to 1980. Another UNESCO connection had to do with the membership in the UNESCO curriculum committee, which was set up in 1957 and concluded its work a couple of years later. This committee undertook the difficult task of trying to establish the principles underlying curriculum across educational systems all over the world, indeed an ambitious attempt to establish an international dimension in primary and secondary education. At least two members on this committee were from the Third World, one from India and the other from Brazil.

In 1980–81 the World Bank – through Dr. Akilu Habte, who at the time headed its departments of education – invited Torsten Husén, in his role as IIEP Chairman and the work in which he was involved in Botswana, to conduct a survey of the educational research and studies at universities in the Third World. This survey showed how small the resources were in terms of personnel and competence. In Africa, for instance, (with the exception of the Republic of South Africa), education as an academic discipline played a significant role only in three or four places, such as Nairobi and Ibadan. In Latin America, educational studies employed quite a few people. For example, an institute in Costa Rica reported that it employed some 40 researchers. The productivity did not match the personnel resources, however. At any rate, very few publications, if any were cited in journals or books in the rest of the world. It is not possible to go into the details here. Therefore, the concluding part of the report to the Bank was summarized as follows. Research in education in Third World countries to a large extent was institutionalized at ministries and not at the few universities. Most of the coun-

2 E. Meumann: *Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen*. Leipzig, Engelmann, 1907.

tries, where the World Bank operated, did not possess professional research competence and supporting facilities that would enable them to conduct research associated with the Bank's programs. Lack of adequately trained professional staff was striking and the very few centers of excellence had staff members who had been trained in the United States and Europe. In the few countries with big projects of a policy-oriented character survey research techniques, including the handling of big sets of data, were required. Many of these surveys were related to the evaluation of entire national systems of education where the handling of big sets of data was crucial. Almost no developing countries had the resources to conduct such studies.

Certain recommendations were made as to how to build competencies for conducting educational research. The most productive and quickest manner was to send students for graduate studies abroad. Another recommendation was international seminars and workshops. The International Association for Evaluation of Educational Achievement (IEA) in 1971 conducted a six week seminar in Gränna,

Sweden with about 150 participants from a large number of developing countries, a competence-promoting effort that turned out to have a great impact.

Planning and Preparing the Encyclopedia

The background sketch given above had to be considered when the colleagues whom the Editors-in-Chief had invited to join the project, got together to prepare the first International Encyclopedia of Education. We were faced with three major problems of "internationalization":

- 1) What topics would be the basis for separate entries, which could have cross-national relevance?
- 2) How should we select authors to be invited to write these entries in order to ensure that this selection reflected in a representative way the international research community?
- 3) How should we secure a proper international balance in the knowledge and scholarship we wanted to present in the Encyclopedia?

We held our first planning meeting in 1980 at the headquarters of what was then Pergamon Press (now part of Elsevier Science) at Headington Hill Hall in Oxford. We took it as self-evident that the overarching goal for an encyclopedia should be to present the existing body of *research-based* knowledge in education. During our initial discussions, it became evident that this goal was too narrow or onesided. We also had to consider the *descriptive* body of knowledge, pertaining to education. It was, for example, important to include entries, which presented the various national systems of education all over the world. We also should present the various philosophical and historical bases of education. After a lengthy debate we arrived at the conclusion that the Encyclopedia's subtitle should be "Research and Studies".

By definition, an encyclopedia is – or should – in various respects be *comprehensive*. It should present all the relevant knowledge in education. The entries should be selected, and the content that is included, structured in such a way as to meet the needs of all its users, irrespective of where they live. For reasons described below, it was extremely difficult to reach these goals from the outset. All of those who met for the first planning meeting in Oxford were either from Europe or the United States. There were no representatives from the rest of the world, although both the Editors-in-Chief had ample experience from educational systems in the Third World. Torsten Husén, for example, had experience as a planner in Africa and as Chairman of the IIEP Governing Board. IIEP's main task was to serve the Third World by training planners and conducting relevant research.

Other aspects of the need for comprehensiveness was the preparation of a list of entries and the selection of contributing authors. (The final decision in that case was left to the Section Editors.) The invitation of best informed contributors should be guided by the ambition to find not only those who were best informed, but also to reflect a reasonable international coverage.

The Editors-in-Chief spent quite some time after starting the enterprise in the early 1980s in the various reference libraries trying to take a hard look at the existing sources of information, such as Psychological Abstracts, various national encyclopedias of education or related fields, indices of handbooks, etc. It soon became evident that, at least in terms of number of publications and citations, the United States clearly dominated the scene. Our very rough estimate at that time (1981) was about 75–80 per cent of *published* research in education was conducted in the United States. Some 15–20 per cent came from Europe and, at most, five per cent from the rest of the world.

We cannot honestly say that we have succeeded to live up to the goals of comprehensiveness in terms of content, contributors and international relevance at which we have hinted. On the other hand, if we compare the International Encyclopedia with the one produced under the auspices of the American Educational Research Association, we have been rather successful in our endeavour to internationalize.

To begin with the Section Editors: in the first edition, five out of 17 editors were from Europe, eight from the United States and four from the rest of the world. In the second edition in 1994, we had 23 Section Editors, a fact which reflected greater comprehensiveness in terms of the academic territory we had tried to cover. Out of the editors, 11 were from the United States, seven were from Europe and five were from the rest of the world. In the last group, four were from Australia. It should be noted, however, that in the US group, at least two came from the “rest” group, the editor of the educational anthropology from Nigeria and the editor on women and education from Germany. At any rate, the disproportion in terms of Section Editors does not exceed that of the number of publications emanating from these parts of the world, as recorded in the various citation indices.

We ought to deal briefly with the difficult problem of structuring the body of knowledge presented. It was felt that the entries should be listed alphabetically. The difficult and delicate “chunks” of knowledge had to be ordered. The overarching problem was at what level of generalization should the pieces be cut.

Education – A Science?

In an early edition of Edward Lee Thorndike's *The Principles of Teaching Based on Psychology* published in 1906, his high-gear ambition was, according to the Preface, “to make the study of teaching scientific and practical”.³ He then goes on to say: “Scientific principles are the back-bone of the knowledge of teaching, but concrete exercises are its flesh and blood”. He devotes about one third of the book to illustrative practical teaching exercises. Since the book aims at spelling out how psychology can be used in education, he finds it important to explain how psychology is related to the art of teaching:

“The science of biology, especially human psychology and hygiene, give the laws of changes in bodily nature. The science of psychology gives the laws of changes in intellect and character. The teacher studies and learns to apply psychology to teaching for the same reason the

3 E. L. Thorndike: *The Principles of Teaching Based on Psychology*. New York, Seiler, 1906.

progressive farmer studies and learns to apply botany; the architect, mechanics; or the physician, physiology and pathology.”

In the Preface to the first edition the Editors-in-Chief proudly wrote that the International Encyclopedia represented “the first attempt to present an up-to-date overview of the international scholarship being conducted on educational problems, theories, practices and institutions”.⁴ It was, therefore, important to “define education as a field of research, study and discourse”. Reference was made to Lawrence Cremin’s book *Public Education*,⁵ where he defines education “as the deliberate, systematic and sustained effort to transmit, evoke, or acquire knowledge, attitudes, values, skills and sensibilities”. Thus, education refers to the art of deliberately and purposefully influencing and/or shaping the behavior of children, adolescents and adults.

Educational theory is not as unitary and well-defined as, for instance, physics. It has several disciplinary dimensions. In French, educational theory is referred to as *sciences pédagogiques*. It is difficult to draw the borderline between education proper and behavior modification. It is hard to distinguish between curing a neurotic patient and teaching the same patient.

Thus education, as a field of research and studies about upbringing and teaching, is *multidisciplinary*. Cremin has coined the expression “ecology of education” which refers to the entire system of educative agents in society and the sociocultural and economic system within which education (be it formal or nonformal) operates.

Again, education has several disciplinary dimensions, which refer to a spectrum of social sciences and humanities, such as psychology, sociology, anthropology, philosophy, history and political science.

The field of education has in the Encyclopedia been subdivided into 22 “mega fields”, such as adult education, comparative and international education, curriculum, human development, philosophy of education, teacher education, teaching and educational evaluation. Apart from the two Editors-in-Chief, an Editorial board of 22 experts in the role of Section Editors took care of each one of the subfields.

Education is primarily a highly practical task. In most cases, it has, as pointed out above, to do with socializing children or young people, not only to a given culture but also, to shape competencies, which are important in a particular culture. Thus, education cannot be regarded as a science in the same way as, for instance, physics, not to mention mathematics. The very fact that it is bound to a given culture reduces the claims of the “real science”, i. e. to be universally applicable. Thorndike maintains that educational psychology can provide the “scientific basis of teaching” by providing the “laws” and “principles”, according to which changes by educational acts take place. Almost ten decades earlier, William James in his *Talks to Teachers on Psychology* spelled out a more humble gospel. He pointed out that there was in the 1890s a “boom” in psychology at American universities with newly established professorships, laboratories and journals. But he warned about “mystification”. There is however, no “new psychology, but the old” one that began in Locke’s time “plus a little physiology of the brain and the senses and theory of evolution. It is only the fundamental conceptions of psychology, which are of real value to the teachers: and they, apart from the aforesaid theory of evolution, are very far from being new”. He then goes on to make the following statement:

“I say moreover that you make a great, a very great mistake, if you think that psychology, being the science of the mind’s law, is something from which you can deduce definitive

4 T. Husén & T. N. Postlethwaite: *The International Encyclopedia of Education*. Oxford, Pergamon, 1985.

5 Lawrence Cremin: *Public Education*. New York, 1965.

programmes and schemes and methods of instruction for immediate schoolroom use. Psychology is a science, and teaching is an art A science only lays down lines within which the rules of the arts must not transgress, but what particular things he shall positively do is left exclusively to his genius ... To know psychology ... is absolutely no guarantee that we shall be good teachers. To advance to that result, we must have an additional endowment altogether, a happy tact and ingenuity to tell what definite things to say and do when pupil is before us." That requires "a tact for the concrete situation ..." However, "the alpha and the omega of the teacher's art, are things to which psychology cannot help us in the least". (Op. cit., p. 9.)

Worldwide Dissemination of the Encyclopedia

From the outset this was an ambitious project in its aims and scope and in its size (ten volumes in the first edition and 12 volumes in the second). We had to marshal an army of some 1300 contributors from over 100 countries. But the difficulties of appealing to an international audience have already been amply elucidated and, prior to the publication of the first edition, there were several doubters at the publishing house that we could be successful in achieving our goal. Until the publication of the first edition of the *International Encyclopedia of Education* all previous reference works at the publishers had been in the physical or life sciences, the subject matter of which was seen to have more universal appeal. It was also the case that until this time all previous reference works in Education had either centred on educational affairs in a single country or group of countries, or else they had focused their attention on specific stages or levels of education. The rationale for supporting this ambitious project was the identification of a growing need for a well documented international overview of the major aspects of the education enterprise by taking into account the various practices and research paradigms in different socioeconomic, cultural and political contexts.

Reference works may be defined as meeting a number of reader needs. They should meet the needs of the experienced practitioner or researcher in a given field for specialist knowledge and they should provide an authoritative account of an area for the novice student. Thus for the *International Encyclopedia of Education* the target audience comprised students, teachers, researchers and faculty, while the target customers comprised university libraries, junior college libraries, ministries of education and government libraries.

The success of those who planned, edited and wrote the entries for the Encyclopedia in overcoming the inherently provincial nature of education is clearly borne out in the reviews. To quote one American reviewer: "Not all useful knowledge ends on our shores; and in many respects, being physically isolated from Europe and Asia, we have greater need to draw upon educational wisdom and practices of other countries. The *International Encyclopedia* is a good place to start." The strategy of bringing together scholarly findings from the social sciences and humanities that bore on educational issues and problems proved highly successful. The first edition was awarded the American Library Association, 1986, Dartmouth Medal for an outstanding reference work and was selected as an Outstanding Academic Book by *Choice*, the main review media for the academic library community in North America. The reviewer of the second edition for *Choice* wrote: "(this edition) is even more impressive and must be viewed as a premier resource when 'udged on virtually every criterion applied to a reference work. Perhaps most pleasing in this edition – for those researchers seeking national updates – are individual sections devoted to major reforms occurring in the 1980s and 1990s, and to predictions of what the major educational problems and issues will be for individual coun-

tries in the year 2000, an important feature given the worldwide emphasis on educational reform.”

The articles on the systems of education were universally well received, particularly the special effort devoted to developing countries. By the second edition⁶ over 150 hundred and fifty country educational profiles were covered. Each one dealt with the general background, the politics and goals of the education system, the formal structure: administration and supervisory structure in operation; educational finance; supplying personnel for the system; curriculum development and teaching methodology; examinations and certification; assessment, evaluation and research, major reforms and major problems for the future. Some entries were obviously more detailed than others because of the wealth of information available, but even countries like Chad, Colombia, Myanmar and Rwanda were covered in considerable detail. As Gerald Haigh commented in *The Times Educational Supplement*, “underneath the contributor’s dispassionately anonymous style, the reader can deduce something of the personal heroism that has gone into keeping higher education alive in a conflict-ridden country such as El Salvador”.

Behind the fulsome praise of the reviewers lies a not inconsiderable effort on the part of the editors to avoid political polemic. Even the attempt to be even handed and comprehensive in coverage ran into problems when, for example, objections were raised by China regarding the inclusion of an entry on Taiwan.

As has been remarked above, a reference work is designed to provide an authoritative, up-to-date, comprehensive “body of knowledge” of a specialist field. It provides a systematic organization of otherwise disparate materials. At the same time that information needs to be readily accessible. This requires that each entry is both scholarly and readable. It needs to be divided into sensible sections and subsections. An initial definition is always helpful. Not only should the basic facts be there but the subsequent analysis should be both informative and critical. All the main viewpoints need to be presented and the evaluation should be precise, concise and objective. It should be meticulously referenced and include a bibliography.

To this end, the publishers worked closely with the Editors-in-Chief to provide a clear set of guidelines to the prospective authors to assist them in the preparation of their articles, bearing in mind that not all authors had English as their first language. All references were carefully verified by the publisher.

While it is always laborious attempting comprehensive searches in a large multi-volume Encyclopedia “at least in print” a very important component in assisting with this task is the subject index which needs to be not only accurate but also exhaustive. Both the international and the multidisciplinary dimensions of this work made this an especially challenging task. While we were fortunate in having the *Thesaurus of ERIC descriptors* – which is familiar to education librarians/information workers and to experienced researchers in education – as a basis on which to build, we were also conscious of its North American origins and sought to extend the terminology to encompass the range of terms required by an international readership.

Promoting the Encyclopedia to an international audience is not difficult – the relevant libraries are easily identifiable and the researchers and students may be reached via the various scholarly societies. The proof of the pudding is in the relevancy of the content to an international audience. It is not possible to get absolute sales by country since some go via distributors such as Blackwell in the United Kingdom. Thus almost certainly some of 233 sales under United Kingdom went to other parts of the world. It is interesting to note that after the

6 T. Husén & T. N. Postlethwaite: *The International Encyclopedia of Education*. 2nd ed. Oxford, Pergamon, 1994.

United States, Japan has the largest number of sales. This was also true for the first edition. Sales in the United States represent some 40 percent of the total which is similar to the pattern we see for our primary journals. Perhaps not surprisingly sales of the first edition were initially very slow in North America – a reflection perhaps of the parochial nature of the subject, for while both the editors-in-chief were distinguished international scholars, they were European. It was not until the reviews began to appear in the American journals, and in particular, the awarding of the Dartmouth Medal by the American Library Association, that sales in the United States began to accelerate. By the time the second edition appeared its reputation in North America was well established. Indeed one interesting subset of sales for the second edition was to the United States Army.

Within Europe, after the United Kingdom, sales were highest in Germany, followed by The Netherlands. Sales in the Latin countries remain fairly low (however, the first edition was translated into Spanish and some sections were also translated into Greek).

Within the African continent it is interesting to note that sales in Nigeria exceed those in South Africa. Within Asia, sales in Taiwan and India are noteworthy. Following consolidation of the higher education institutes within Australia, sales of 47 sets would suggest that at least one set of the Encyclopedia sits in every major academic library.

As outlined earlier the target audience for this work comprises students, researchers and faculty in education as well as practitioners. However, much of the value of the work is realized only when it is ready to hand. Since the Encyclopedia is primarily an institutional purchase electronic delivery offers the possibility of desktop access as well as more productive searching and browsing of information. One obvious omission in coverage in the Encyclopedia was that of higher education which was deliberate since Pergamon had published the *Encyclopedia of Higher Education* edited by Burton Clark and Guy Neave in 1992.⁷ Both Encyclopedias have now been integrated on one CD-ROM⁸ in updated form as the first step in providing an electronic resource in education that will hopefully increase the accessibility of the information.

TORSTEN HUSÉN & BARBARA BARRETT

7 B. R. Clark & G. Neave: *The Encyclopedia of Higher Education*. Oxford, Pergamon, 1992.

8 Education: *The Complete Encyclopedia* on CD-Rom 1998. Elsevier Science, Oxford.

DOKUMENTUM

A BÉKÉRE NEVELÉS A TÖRTÉNELEMTANÍTÁSBAN

A tankönyvmódosítások gondolata a bennük fellelhető szélsőséges nacionalizmusra utaló jelek (előítéletek más nemzetekkel szemben, tényyszerű hibák stb.) miatt már az I. világháború után felmerült. Ilyen jellegű kezdeményezésnek tekinthető a skandináv *Föreningen Norden* (magánemberek és szervezetek laza szövetsége), vagy az a bizottság, amely 1925-ben alakult a Népszövetségben belül, s amely 1932-ben egy jelentősebb határozatot hozott (*A resolution to develop a model for international consultations on textbooks*). Valószínűleg nem túl meglepő az a tény, hogy tankönyvi nemzetközi szintű szakmai konzultációk leginkább olyan országokban voltak sikeresek, ahol szomszédos népek már régebb óta éltek békében egymás mellett (például a skandináv államok vagy Latin-Amerika országai).

Határozottabb fellépésre mindamellett csak a II. világháború után került sor, gyakran az UNESCO égisze alatt. Említésre méltó az UNESCO első Általános Konferenciáján 1946-ban kidolgozott program (*Programme for the improvement of textbooks and teaching materials as aids in developing international understanding*), amelyet három évvel később egy kézikönyv (*handbook for the improvement of textbooks and teaching materials as aids to international understanding*) megjelenése követett. A tankönyvkutatásokban igen fontos szerep jut az 1975-ben alapított braunschweigi Georg Eckert Intézetnek, amelynek nevével jelen számunkban több helyen is találkozhatunk.

Az időben egy kicsit előre ugorva az olvasó figyelmét fel szeretnénk hívni egy 1999-es, a svédországi Visby-ben – szintén az UNESCO égisze alatt – szervezett konferenciára, amely a Disarming History (nagyjából *A békére nevelés a történelemoktatásban*) címet viselte. Természetesen ez a rendezvény sem előzmények nélküli, és, ahogy erre megnyitó beszédében Federico Mayor, az UNESCO főigazgatója is rámutatott, az egy évvel korábban szervezett *Dél-Kelet-Európa: kultúrák kereszteződése* (South-East Europe, a Crossroads of Cultures) nevű konferencia szerves folytatásának tekinthető. Jelen számunkban a visby-i konferencián elfogadott határozatokat és ajánlásokat közöljük.

Határozatok és ajánlások

A résztvevők

- érdeklődéssel fogadták az Egyesült Nemzetek 53. Közgyűlése által 1999. szeptember 13-án elfogadott *Nyilatkozat és Akcióprogram a béke kultúrájáról* dokumentumot, amely többek között ösztönzi a „tantervek és tankönyvek átdolgozását az 1995-ös *Nyilatkozat és Integrált*

Cselekvési Keretprogram a béke, emberi jogok és demokrácia oktatásáról szellemében, amelyhez kérésre az ENSZ Oktatási, Tudományos és Kulturális Szervezete technikai segítséget nyújt”;

- véleménye szerint a visby-i konferencia az első lépés az említett ENSZ Akcióprogram megvalósításában, amelyet további lépéseknek kell követniük;
- emlékeztetnek az UNESCO 1996–2001 Középtávú Stratégiájában (28 C/4 dokumentum, 158. és 159. bekezdések) vázolt nemzetközi együttműködési szempontokra a történelemtantervek és tankönyvek átdolgozása, valamint a történelmi kutatás terén két vagy több ország részvételével;
- elismeréssel nyilatkoznak az Európa Tanács Parlamenti Közgyűlése által 1999. szeptember 21-én benyújtott javaslatról, amely kezdeményezi az ET és az UNESCO közötti „együttműködési megállapodás” aláírását, amely többek között a dél-kelet-európai országok oktatási rendszerének, tanterveinek és tankönyveinek reformjára is vonatkozik;
- a visby-i konferencián hallott beszámolók alapján, amelyekben az UNESCO, az ET, az EU (Stabilitási Egyezmény, Royaumont-i Folyamat), civil szervezetek, például a Georg Eckert Intézet, EUROCLIO, CIVITAS, Közép-Európai Egyetem (CEU), AIESEE és a Közös Történelemkönyv Projekt, valamint dél-kelet-európai kormányzati és civil szakértők megosztották egymással érdekes tapasztalataikat és folyamatban lévő projektjeiket.

A résztvevők aggodalmukat fejezik ki amiatt, hogy

- a dél-kelet-európai politikai és gazdasági fejlemények válságos helyzetet idéztek elő az oktatási költségvetésben;
- a különböző kulturális háttérrel rendelkező emberek együttélése továbbra is problémákkal terhelt;
- a történelemtanításban jellemző a nemzeti identitás hangsúlyozása mások identitásának kárára;
- számos történelemtankönyv túlzott hangsúlyt helyez a nemzeti szempontokra, a háborúkra és erőszakra, miközben háttérbe szorítja a történelem nemzetközi, regionális és helyi dimenzióit, és nem említi érdemben a különböző társadalmi csoportok illetve nemzetek közötti békés együttélés, együttműködés, kulturális nyitottság és kölcsönös elfogadás időszakait.

A résztvevők a következő elveket és szempontokat fektetik le:

- a történelemtankönyvek célja, hogy a múlt és jelen megértését formálják, a jövőre nézve nyílt végű szempontokat dolgozzanak ki, helyet biztosítsanak a mai multikulturális világ kialakulásának, ahogy azt a *Kulturális és Fejlesztési Világbizottság* jelentése (Perez de Cuellar-jelentés, „Kreatív sokszínűségünk”) körvonalazza;
- a történelemtanítás feladata, hogy a történelmi és ma élő személyeket több szempontból bemutató s ezáltal különböző módon értelmezhető forrásokkal fejlessze az önálló és kritikus gondolkodást, az „egymás mellett élés” és a „pluralista oktatás” elveire építve, ahogy azt a *21. századi oktatásért világbizottság* jelentése (Delors-jelentés, „Az oktatás rejtett kincs”) és az ET Parlamenti Közgyűlésének 1283. számú ajánlása (1996) vázolja;
- a történelemtanítás feladata, hogy fejlessze a fiatalok képességét a figyelmükért versengő médiumok információinak megértése és kiválasztása terén;
- a tantervek és a tanárképzés feladata innovatív, interdiszciplináris megközelítések kidolgozása a történelem, irodalom, idegen nyelv és más tárgyak tanítása területén;
- a nemzeti ellentéteket keltő történelmi megemlékezések helyett olyan megemlékezéseket kell tartani, amelyek lehetőséget adnak a megbékélés, a kölcsönös megértés és az együttműködés gondolatának terjesztésére.

A résztvevők a következő ajánlásokat teszik az UNESCO főigazgatójának, együttműködésben az Európai Unióval (Stabilitási Egyezmény, Royamount-i Folyamat) és az Európa Tanáccsal:

- az UNESCO középtávú stratégiájában lefektetetteknek megfelelően fejlesszék tovább a történelemtanítás szempontjait egy különböző szerveket, intézményeket és civil szervezeteket átfogó stratégiává;
- fejlesszék tovább a tapasztalatok, ötletek, javaslatok és kapcsolódó kutatási eredmények (pl. a „Fiatalság és történelem” program) terjesztése, illetve a hálózatépítés létező formáit, a lehető legteljesebb mértékben kihasználva a fejlett számítástechnika kínálta lehetőségeket;
- vizsgálják a bevált és kiemelkedő történelemtanítási módszereket;
- támogassák az ezen a területen végzett kutatást és elemzést;
- dolgozzanak ki egy konkrét cselekvési tervet a dél-kelet-európai régióra, amelynek célja, hogy elősegítse a kormányzati szervek és civil szervezetek közti kapcsolatok létrehozását és fejlődését, a tanárképzés megújítását, az UNESCO Társult Iskolák Hálózatának bevonását az új történelemtanítási anyagok és módszerek kidolgozásába, az ellenérzések helyett a megbékélést segítő történelemtanítási módszerek elismerését, a bevált és kiemelkedő módszerek széleskörű bevezetését, az innováció ösztönzését kísérleti projekteken keresztül, két- vagy akár többoldali kísérleti programok ösztönzését az oktatási segédanyagokkal és tankönyvi modulokkal, az újító jellegű internetes anyagokhoz és módszerekhez való hozzáférés javítását, támogassák Dél-Kelet-Európa tagállamainak két- vagy többoldali, a történelemtankönyvek módosítására tett kezdeményezéseit, például a más nemzetekkel vagy társadalmi csoportokkal szembeni előítéletek és sztereotípiák tankönyvekből való eltávolítása révén.

A résztvevők a következő ajánlásokat teszik a dél-kelet-európai tagállamoknak és azok nemzeti bizottságainak:

- amennyiben lehetséges, tegyék lehetővé, hogy a tanárok több történelemtankönyv közül választhassanak;
- ösztönözzék az oktatási segédanyagok használatát, amelyeket az UNESCO, az ET és az EU bocsát rendelkezésre, illetve amelyeket különböző kormányközi szervezetek és intézmények vagy civil szervezetek (pl. a Georg Eckert Intézet, EUROCLIO) támogatásával megvalósuló programok választottak ki;
- vezessenek be módszereket a tanárképzésben más tankönyvek és oktatási segédanyagok használatára;
- segítsék elő a történelemtanítás értékelését és kutatását;
- biztosítsák a tankönyvírók szellemi szabadságát, kapcsolják a tankönyveket a tantervekhez, hozzanak létre történelemtankönyv-író csoportokat, amelyekben gyakorló tanárok is helyet kapnak, és amelyek más országbeli tankönyvekkel és nemzetközi szervezetektől származó információval egyaránt rendelkeznek;
- segítsék és támogassák a történészek és történelemtanárok szakmai szervezeteinek nemzeti, regionális és nemzetközi szintű kapcsolatait;
- a kulturális együttműködésről kötött kétoldali megállapodásokban, illetve a megfelelő fórumok napirendjében kapjon helyet a tantervek, tankönyvek és más oktatási anyagok cseréje;
- keressék az együttműködési lehetőségeket az UNESCO-val és más európai kormányközi szervezetekkel a történelemtanításban használt oktatási anyagok két- vagy többoldali együttműködésben történő elkészítésére.

A résztvevők a következő ajánlásokat teszik más európai tagállamoknak és azok bizottságainak:

- vegyék figyelembe a visby-i konferencia eredményeit és jegyzőkönyvét;
- támogassák a dél-kelet-európai regionális kezdeményezéseket a történelemtanítás reformjának, valamint új tankönyvek és oktatási anyagok kidolgozásának területén;
- hívják meg Dél-Kelet-Európa szakértőit a témában rendezett európai tanácskozásokra;
- bocsássák a dél-kelet-európai országok rendelkezésére a történelemtankönyvek átdolgozására irányuló két- vagy többoldalú projektekkel kapcsolatos tapasztalataikat.

A résztvevők a következő ajánlásokat teszik a szakmai intézmények, egyesületek és szervezetek felé:

- vegyenek részt az UNESCO Nemzetközi Tankönyvkutató Hálózatának munkájában, osszák meg tapasztalataikat, ötleteiket és javaslatukat a hálózat más tagjaival;
- fejlesszék tovább a nemzetközi együttműködést a történelemtanítás terén, dolgozzanak ki javaslatokat és újításokat, amelyek a kormányzati csatornákon keresztül eljutnak az UNESCO, az ET, az EU (a Stabilitási Egyezmény és a Royamount-i folyamat keretében) illetékeseihez és a civil szervezetekhez.

A résztvevők a következő ajánlásokat teszik az UNESCO-nak, az ET-nak, az EU-nak, a kormányoknak, valamint a civil és szakmai szervezeteknek:

- támogassák és segítsék a Georg Eckert Intézetet, mint az UNESCO Nemzetközi Tankönyvkutató Hálózatának koordinátorát, illetve mint az ET információ és tankönyvcserelébonyolítóját feladatainak ellátásában, valamint egy dél-kelet-európai részleg létrehozásában, amely többek között friss információt és anyagokat gyűjt a hálózat honlapja számára, és feltölti a központ történelemtankönyv-készletét;
- támogassák és segítsék az EUROCLIO-t a történelemtanítás és történelemtanulás fejlesztésében és megújításában.

(Szűcs Péter fordítása)

Az értelmi fogyatékosok iskolai könyvei és tankönyvei

Köztudott, hogy a közoktatásban egészen a nyolcvanas évek végéig a tankönyvek a központi-lag kidolgozott és megkövetelt tantervekre épültek. Alig néhány év elteltével azonban tért hódítottak az első alternatív könyvek, kiadványok. Majd egy hatalmas lendülettel új kiadók jelentek meg, új tankönyveikkel végleg megbontva az addig egységesnek látszó, ugyanakkor egyhangú tankönyvpiacot. A tartalmi változás, a modernizáció megkövetelte a minőségében és tartalmában is megújult „jó tankönyveket”.

Nem ez jellemzi azonban a fogyatékos tanulók tankönyveinek helyzetét és állapotát. Az okokat kutatva szélesebb spektrumból kell kiindulnunk. Az elmúlt évtizedben lezajlott nagy jelentőségű történelmi és oktatáspolitikai változások a gyógypedagógia területére is hatást gyakoroltak. Ez a hatás azonban ma még mindig nem olyan léptékű, mint amilyen nagymértékű lemaradás tapasztalható a társadalmi odafigyelésben, fogyatékos embertársainkról való gondoskodásban.

Igaz, hogy az állami intézkedések rendszerét tekintve a fogyatékosokról való gondoskodás a legfelsőbb szintű törvényes rendelkezésekben is mérhető, ám annak gyakorlati megvalósulása – a több évtizedes hátrány következtében – nehézkes, és meg évekbe telik.

A közoktatásról szóló törvény a gyermekek jogairól szóló Egyezményben vállalt kötelezettség alapján megfogalmazza, hogy a fogyatékos gyermekeket fokozott figyelem vegye körül, valamint szól a különleges gondozáshoz való jogról is. A fogyatékoság kezelése megköveteli, hogy e területen a speciális igények fokozott figyelmet kapjanak, ezért környezetük törekedjen hátrányaik csökkentésére, enyhítésére. Ennek egyik legfőbb területe az iskolai nevelés, oktatás, fejlesztő felkészítés.

A közoktatás tartalmi modernizációjának elemeként a Nemzeti alaptanterv és a fogyatékos gyermekek számára ehhez kapcsolódó Fogyatékos tanulók iskolai oktatásának *módosított* tantervi irányelve jelöli ki az iskolában elsajátítható tudást és kialakítandó képességeket.

„Az Irányelv meghatározza:

- A Nemzeti alaptanterv illetve a kerettanterv minimális követelményeinek módosítási lehetőségeit.
- A műveltségi tartalmak kijelölésekor egyes területek elhagyásának vagy egyszerűsítésének, illetve új területek bevonásának lehetőségeit.
- A tananyagátadás és a fejlesztés szokásosnál nagyobb mértékű időbeli meghosszabbítás lehetőségeit.”

Ezek a szempontok elsődlegesek a ma gyógypedagógiai intézményeinek tartalmi munkájában, a fejlesztés speciális módszereinek, feltételeinek megteremtésében. Ide értve a tantervek és a tankönyvek meghatározó szerepét.

Az utóbbi években a gyógypedagógia területén is felgyorsult korszerűsítésre, fejlesztésre irányuló intenzív törekvésekkel sajnos nem járt együtt az eszköz- és feltételrendszer javulása. A bevezetőben említett évtizedes lemaradás jól lemérhető a napjainkban is használatban lévő gyógypedagógiai tankönyveken. Általános vélemény, hogy a tankönyvek nagy részének minő-

sége korszerűtlen, tartósságát illetően több kiadvány egy tanévig sem használható, nemhogy tartós könyvként, ahogy azt újabban célként deklaráljuk. A választék meglehetősen szűk körű, behatárolt. A tankönyvek tartalma sem követte a modernizációs törekvéseket. Míg a többségi általános iskolák tanulói számára néhány éven belül – egy rohamos fejlődés eredményeként, melyhez hozzájárult a tankönyvpiaci versenyhelyzet kialakulása – széles tankönyvválaszték állt rendelkezésre, addig a fogyatékos tanulók tankönyvei érintetlenül maradtak, jobb esetben is csak átdolgozásra kerültek.

A pedagógusok fejlődésre, korszerű tartalmi munkára való törekvését bizonyítja, hogy a szűk körű választék ellenére megoldást kerestek, és ezt a többségi általános iskolások számára készült tankönyvekben találták meg. Ám ez időleges, és egyáltalán nem megfelelő megoldás, hiszen ezek csak több hasonló típusú kiadvány együttes használatával, tartalmi módosításokkal, szűkítésekkel alkalmazhatók, és nem a fogyatékos tanulók tanulási sajátosságaihoz igazodnak.

Nagy különbség van azonban az egyes fogyatékosági típusok tankönyvellátásán belül is. A legnagyobb mértékben érintett terület az értelmi fogyatékos tanulók tankönyvellátása, hiszen a fogyatékoságok tekintetében ez a legnagyobb populáció, és a probléma ezen a területen a legkiélezettebb.

1999 elején az Oktatási Minisztérium a fogyatékos tanulók tankönyvhelyzetének ismeretében kezdeményezte a terület tankönyveinek felülvizsgálatát tartalmi, könyvészeti szempontból, valamint a tekintetben, hogy megfelelnek-e az alkalmazott tudományos ismereteknek és az életkori sajátosságoknak.

Erre a munkára az Oktatási Minisztérium szakértői bizottságot kért fel. A szakértők megalapították, hogy a könyvek továbbra is használhatók-e vagy sem, illetve milyen mértékű változtatást igényelnek. Ezt követően és a szakértői vélemények birtokában a kérdéses tankönyvek mindegyike bekerült a tankönyvvé nyilvánítási eljárás folyamatába. Így egy-egy könyvről két szakértői és egy referensi vélemény állt rendelkezésre, majd ezek birtokában az Országos Köznevelési Tanács Tankönyvbizottsága megtárgyalta a fogyatékos tanulók tankönyveit. Minden egyes tankönyvre vonatkozóan határozati javaslatot tett a miniszternek, aki ezekkel egyetértve a javaslatokat eljuttatta a tankönyvkiadóknak.

Ezzel a folyamattal egyidőben, 1999 őszén az Oktatási Minisztérium Tankönyv-és Taneszközirodája kérdőíves felmérést végzett. A fogyatékos tanulók általános iskoláiban tanító pedagógusokat kérdeztük meg a terület tankönyvellátásának helyzetéről és az Irányelvek hatásairól az iskola tartalmi munkájára vonatkozóan.

A kérdőív témájának aktualitását több tényező is bizonyította. A közoktatás tartalmi modernizációjának elemeként a nat a fogyatékos gyermekek iskoláiban a módosított „Fogyatékos tanulók iskolai oktatásának tantervi irányelve” által jelöli ki az iskolában elsajátítható tudanyagot és a kialakítandó képességeket. Az Irányelvek több ponton meghatározza azokat az elemeket, amelyek a fogyatékos tanulók iskoláiban a tartalmi munka irányítói.

1998 őszén megtörtént a nat bevezetésének felülvizsgálata. Képet kaptunk az általános iskolákban történt változásokról. A fogyatékos tanulók iskolatípusaiban azonban mindössze tájékoztató pontként szolgált. A nat és az Irányelvek bevezetésében új műveltségi területek, tantárgyak jelentek meg, átrendeződtek a tananyagok, a tanítási tartalom is szemléletbeli átalakuláson megy keresztül. Ehhez minőségében és tartalmában is megújult tanítási segédletekre, tankönyvekre van szükség. Az eddig vázolt főbb csomópontok új problémaköröket határoztak meg.

A kérdőív megalkotásakor a következő feltevésekkel éltünk. A nat és az Irányelvek bevezetése a fogyatékos tanulók iskoláinak többségében megtörtént. Ezt a változást az iskolák akarták és a tartalmi modernizációnak is aktív részesei voltak. A bekövetkezett változások felerősítették azt az igényt, amely a fogyatékos tanulók tankönyvi ellátására vonatkozik. Az ebben az iskolatípusban használatos tankönyvek nagy része elavult, nem vagy egyre kevésbé felelnek meg a korszerű tartalmi követelményeknek.

A vizsgálatot a fogyatékos tanulókat nevelő-oktató intézmények körében végeztük a megyei Pedagógiai Intézetek és gyógypedagógiai szaktanácsadók segítségével, közreműködésével. A vizsgálat eszköze a 32 kérdésből álló kérdőív volt, amely zárt és nyitott kérdéseket tartalmazott. A 32. kérdés pedig módot adott a vélemények bővebb kifejtésére.

A kérdőívben azt tudakoltuk, hogy a nat és az Irányelvek bevezetése milyen új feladatokat igényelt, és a jelenleg használatos tankönyvek mennyiben felelnek meg az új tartalmi igényeknek.

Vizsgálatunkhoz a rétegzett mintavételt alkalmaztuk, azaz a populáció egyes rétegeiből az arányoknak megfelelő képviselőre törekedtünk. 514 kérdőív érkezett vissza és került feldolgozásra. A kérdőívet visszaküldők intézményenkénti megoszlását mutatja az első tábla. A pedagógusok beosztás szerinti aránya megfelelt az intézményi struktúráknak. A felvételt reprezentativitása szerint teljesnek tekinthetjük, mivel leképezi az adott populációt, a gyógypedagógusok jóval több, mint 2%-a válaszolt a kérdésekre.

1. TÁBLA

A minta összetétele (általános iskolák)

Intézménytípusok	Válasz	Pedagógusok	Válasz
Értelmi fogyatékosok	309	Beosztottak	61,0
Mozgáskorlátozottak	2	Középvezetők	28,0
Látási fogyatékosok	2	Igazgatók	11,0
Hallási fogyatékosok	3	Összesen	100,0
Beszéd fogyatékosok	5		
Egyéb	6		

Tantervkészítés az iskolákban

Az iskolák tartalmi munkáját nagymértékben meghatározó tantervek készítésével kapcsolatosan megtudtuk, hogy az iskolák döntő többsége a tanterveket adaptálta (63%) illetve átvette (21%), és csak 16%-uk vállalkozott önállóan tantervírásra.

Meg kellett állapítanunk azonban, hogy a kérdésfeltevés során szükséges lett volna az adaptáció fogalmának pontosabb körülhatárolására, hiszen, mint kiderült, többen az átvétellel azonos értelemben használták. Az arányokról azonban hozzávetőleges képet kaphattunk.

Bizonyosságul arra a feltevésre, hogy az iskolák aktív részesei voltak a tartalmi korszerűsítésnek a következő adatok szolgálnak. A válaszadók többsége (79%) részt vett iskolájában a helyi tanterv munkálataiban, mégpedig oly módon, hogy a pedagógusok 60%-a olyan továbbképzések részesei volt, amelyek pedagógiai program és helyi tanterv írására készítettek fel.

Tudjuk, hogy még az Irányelvek munkálatai során pro- és kontra milyen széleskörű vita bontakozott ki a gyógypedagógiai szakma berkein belül annak szükségességéről, megjelenéséről, tartalmáról. Az eltelt időszak a következő változásokat hozta a fogyatékos tanulók iskoláinak munkájában. Arra a kérdésre, hogy egyetért-e a fogyatékos tanulók tantervi Irányelveivel és azok megfelelnek-e a korszerű gyógypedagógiai törekvéseknek, azt az igen figyelemre méltó

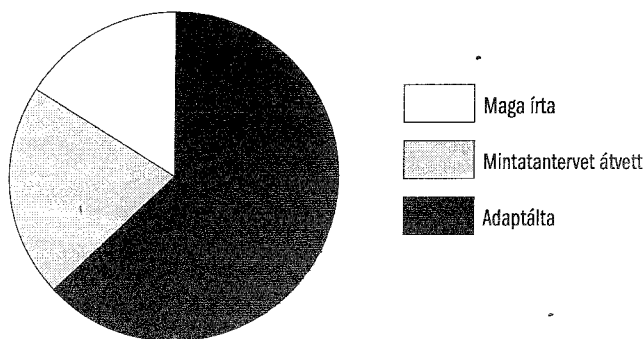
adatot kaptuk, hogy a válaszadók nagy része – 99%! – teljesen egyetértett a változás szükségességével. Azonban ez az egyetértés a válaszolók 37%-ánál korlátozott. Arra a kérdésre, hogy miben szeretnék látni a változást a következő válaszokat a kaptuk:

- jobban körülhatárolt támpontokat;
- a minimum követelményeknél több kapaszkodót;
- gyakorlatibb jellegű, életszerűbb megközelítést szeretnének.

Úgy tűnik, több tényező befolyásolta az Irányelvek minimum követelményeihez való igazodást a helyi tantervek megalkotásakor. A kérdőívet kitöltők 55%-a (tehát az iskolák kicsivel több, mint fele) nemcsak a minimum követelmények megjelenítésére törekedett iskolája tartalmi munkájának tervezésekor. 38% azonban csak a minimum követelmények teljesítését tűzte ki célul és mindössze 7% nem tudta megítélni a követelmények mértékét.

1. ÁBRA

Részt vettek-e helyi tanterv készítésében?



Azokat az iskolákat, ahol csak a minimum követelmények megjelenítésére törekedtek, összevetettük azzal, hogy mely településtípusokra jellemző ez. Az esetek 75%-ban ezek kisvárosi vagy községi általános iskolák fogyatékos gyermekeket nevelő-oktató intézményei.

A válaszolók döntő többsége, azaz 66% ítélte meg úgy, hogy az Irányelvek által megszabott minimális teljesítményszint a többség számára teljesíthető. 17% mondta azt, hogy mindenki tudja teljesíteni, és 2,5% pedig azt, hogy csak a jobb képességű gyermekek.

A kapott adatok sok mindent sugallnak és igazolnak vissza az iskolák mindennapi gyakorlatából is.

Mivel a kutatás célja nem az, hogy gyakorlati tanácsot adjon és messzemenő következtetéseket vonjon le, hanem a tények feltárására törekszik, adatai a gyakorló szakemberek és az irányításban dolgozók számára továbbgondolandók és továbblépésre biztatók. Várhatóan ez a továbblépés az Irányelvek módosításában nyert megfogalmazást, és a központi tantervi szabályozás ilyen jellegű megerősödése a gyakorlatban sem jelenti majd a speciális nevelési szükségletek beszűkülését.

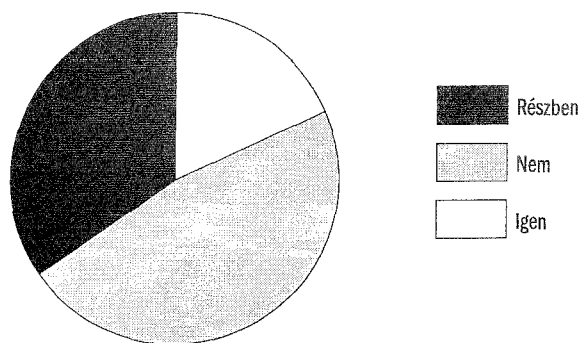
A kérdőív tankönyvekre vonatkozó eredményei

A válaszadók döntő többsége – 76% – úgy ítélte meg, hogy nem állnak az iskolák rendelkezésére olyan tankönyvek, taneszközök, melyek segítségével lehetnek a korszerű gyógypedagógiai

képzésnek. 16% válaszolta azt, hogy részben elégedett és mindössze 8%-nak felel meg a jelenlegi helyzet. A tankönyvválaszték tekintetében a következő eloszlás mutatható ki a kérdésre:

2. ÁBRA

Elegendő-e az a tankönyvválaszték, amely a fogyatékos tanulók iskolái számára rendelkezésre áll?



Összességében, sajnos nem mondható az, hogy a gyógypedagógiai intézmények rendelkezésre álló tankönyvekkel a pedagógusok elégedettek. Az *igen* választ adókat összevetettük azzal, hogy ők milyen osztályfokon tanítanak, és a következő választ kaptuk: a 91 *igen* választ adó közül – azok, akik elégedettek – 51% alsó tagozaton tanít, csak 12% tanít felső tagozaton, a többi 37% mindkét osztályfokon, illetve középsúlyos értelmi fogyatékos tanulókat tanítók közül kerül ki.

Ez az adat harmonizál a tankönyv-felülvizsgálatot végző szakértők véleményével. Az alsó tagozaton tanító pedagógusok tehát elégedettebbek a tankönyvekkel, mint a felső tagozaton tanítók.

A tankönyvekkel kapcsolatos elégedetlenségek okait kutatva a pedagógusok 73%-a véli úgy, hogy a tankönyvek csak *részben felelnek* meg a tanulók életkori és mentális sajátosságainak, 10% gondolta úgy, hogy egyáltalán *nem* felelnek meg, és csupán a válaszadók 17%-a *elégedett* a tankönyvek kivitelezésével. A képek, ábrák arányával és minőségével a válaszolók nagy része (410) csak *részben* volt elégedett. 52 válaszadónak felelnek meg a jelenlegi tankönyvek teljes mértékben.

Megnyugtató azonban, hogy csak kevesen használnak a többségi általános iskolák tanulói számára íródott tankönyvet, hiszen azok sem tartalmukban, sem módszereikben nem követik a fogyatékos tanulók tanulási sajátosságait. Ennek ellenére feltűnően magas azok száma, akik kiegészítésként vagy néhány tantárgy esetében használják a többségi általános iskolák tankönyveit: 449-en, a válaszadók 88%-a.

A változtatás igényét nyilvánították ki kollégáink, amikor úgy ítélték meg, hogy a tankönyvek egy részét módosítani kell, felmerült az az igény, hogy néhány területen új tankönyvek jelenjenek meg. A válaszolók 81%-a gondolja ezt.

Kértük, hogy pontosan jelöljék meg azokat a területeket, amelyek módosított vagy új tankönyveket igényelnek. A válaszolók által megnevezett tantárgyakat műveltségterületek szerint

csoportosítva Az *Ember és természet* műveltségterület tantárgyait jelölték meg legtöbbször. Ez azonban ne tévesszen meg bennünket, hiszen ehhez a területhez csoportosíthatjuk a legtöbb tantárgyat (kémia, fizika, biológia, környezet- és természetismeret), ennek ellenére oda kell figyelniük erre az adatra. A legkirívóbbak a *magyar nyelv és irodalom*, valamint a *matematika* tantárgyak számadatai, de ugyanígy az *ember és társadalom* műveltségterületen belül a *történelem* és a *társadalomismeret*.

2. TÁBLA

Mely területen igényelnek új vagy módosított tankönyveket?

1. Matematika	356	14. Művészetek	73
2. Történelem	275	15. Biológia	63
3. Nyelvtan	325	16. Ének-zene	55
4. Irodalom	204	17. Olvasás	44
5. Kémia	54	18. Írás	39
6. Fizika	121	19. Számolás	53
7. Környezet	214	20. Földünk és körny.	44
8. Földrajz	145	21. Ember és term.	56
9. Informatika	194	22. Ember és társ.	68
10. Természetismeret	302	23. Technika	96
11. Társ.ism.	116	24. Idegen nyelv	36
12. Gyakorlati ism.	94	25. Kommunikáció	12
13. Életvitel	109		
<hr/>			
Műveltség területenkénti összesítés			
Életvitel és gyakorlati ism.	299		
Ember és term.	810		
Művészetek	128		
Magyar nyelv és irod.	624		
Ember és társ.	469		
Földünk és körny.	189		
Matematika	409		
Informatika	194		
Élő idegen nyelv	36		

Az utolsó kérdésben módot adtunk arra, hogy a kérdőívet kitöltők bővebben kifejtsek véleményüket a témáról. Elemezve a válaszokat láthattuk, hogy a kérdőív számszerű adatai szöveges formában is megerősítésre kerültek.

Néhány kiragadott példával szeretnénk bemutatni, hogy azokkal a könyvekkel szemben, amelyekkel a válaszadók elégedetlenek voltak, a pedagógusok milyen kritikai észrevételeket tettek. Ezekből következtethetünk a gyógypedagógiai tankönyvekkel szemben elvárható követelményekre is:

- a tankönyvek kivitelezése színtelen, kicsi, felismerhetetlen képeket tartalmaz
- nem szolgálják az érdeklődés felkeltését;
- az oldalak zsúfoltak, nehezen áttekinthetők;
- hiányoznak az életszerű példák.

A felmerülő igényeket a következőképpen fogalmazták meg a kollégák:

- legyen választási lehetőség;
- adjon módot differenciálásra;
- tartalmazzon sok ábrát, szókészlete legyen bő, könnyen érthető;
- tartalmazzon megoldási algoritmusokat;
- érvényesüljön a terápiás szemlélet;
- legyenek színesek, szépek.

Következésképp megállapíthatjuk, hogy beigazolódott az általunk felvetett hipotézis, miszerint a fogyatékos tanulók általános iskoláiban használatos tankönyvek nagy része elavult, nehezen használható.

Az Oktatási Minisztérium az eredmények ismeretében az értelmi fogyatékos tanulók tankönyvhelyzetének javítására pályázatot hirdetett tankönyvkiadók számára. Fokozott érdeklődés és várakozás előzi meg a készülő tankönyveket, hiszen nem könnyű modernnek és korszerűnek lenni a hagyományos gyógypedagógiai értékek megőrzése mellett.

A kérdőívek eredményeiből közvetve leszűrhetjük azokat a követelményeket, amelyek a fogyatékos tanulók tankönyveivel szemben elvárhatók. Az elvárások tartalom és feltételrendszer, helyi és közoktatási, mentális és életkori, tanulási és tanítási, módszertani szempontokból egyaránt különbözőek.

Célszerű és időszerű, hogy a legfontosabb és legalapvetőbb oktatási alapelvek a gyógypedagógiai tankönyvekben a megfelelően értelmezett speciális és sajátos tartalommal jelenjenek meg. Ezek a tankönyvek kövessék a tudományosság, az aktivizálás, a szemléletesség elvét. Érvényesüljön bennük az elmélet és gyakorlat egysége, feleljen meg az életkori és mentális sajátosságoknak, tükrözze a képességfejlesztésre irányuló törekvéseket. A rendszerességben nyomon követhető legyen az ismeretátadás algoritmusa. Az ismétlések rendszeres beiktatásával, alkalmazásával növelhető az elsajátított ismeretek tartóssága.

Mindezen túl ne feledkezzünk meg a legmeghatározóbb szempontról: *a tankönyv eszköz, a személyiségfejlesztés egyik eszköze.*

Kapcsáné Németi Júlia

Az informatika oktatás a diákok ismereteinek és igényeinek tükrében

Az informatikai eszközök egyre szélesebb körű magyarországi elterjedése az oktatás területét sem hagyta érintetlenül. Számos tanulmány, előadás foglalkozott azzal a kérdéskörrel, hogy a technikai fejlődés eredményeként megjelent számítógépek milyen hatást gyakorolnak az oktatás egyes területeire, intézményeire. Hasonlóképpen a figyelem középpontjába kerültek az informatikai fejlődés pedagógus szerepet érintő hatásai. Most ismertetendő kutatásunkban 1590 tanuló kérdőíves vizsgálatával arra kerestük a választ, hogy a középiskolai képzésben résztvevő *diákok számára* milyen változást hozott a számítógép fokozódó mértékű iskolai alkalmazása.¹ A vizsgálatban érintett 20 oktatási intézmény² tanulóinak válaszai alapján nem von-

¹ Az Oktatáskutató Intézet szervezésében 1999. utolsó negyedévében folytatott vizsgálat a Diákok számítógéphasználati szokásait tárta fel. A kutatás az Oktatási Minisztérium és az MTA Pedagógiai Bizottság támogatásával jött létre.

² A 20 intézmény megoszlása: 11 gimnázium, 2 szakközépiskola, 2 szakközépiskola és gimnázium, 2 szakiskola, 3 általános iskola.

A felmerülő igényeket a következőképpen fogalmazták meg a kollégák:

- legyen választási lehetőség;
- adjon módot differenciálásra;
- tartalmazzon sok ábrát, szókészlete legyen bő, könnyen érthető;
- tartalmazzon megoldási algoritmusokat;
- érvényesüljön a terápiás szemlélet;
- legyenek színesek, szépek.

Következésképp megállapíthatjuk, hogy beigazolódott az általunk felvetett hipotézis, miszerint a fogyatékos tanulók általános iskoláiban használatos tankönyvek nagy része elavult, nehezen használható.

Az Oktatási Minisztérium az eredmények ismeretében az értelmi fogyatékos tanulók tankönyvhelyzetének javítására pályázatot hirdetett tankönyvkiadók számára. Fokozott érdeklődés és várakozás előzi meg a készülő tankönyveket, hiszen nem könnyű modernnek és korszerűnek lenni a hagyományos gyógypedagógiai értékek megőrzése mellett.

A kérdőívek eredményeiből közvetve leszűrhetjük azokat a követelményeket, amelyek a fogyatékos tanulók tankönyveivel szemben elvárhatók. Az elvárások tartalom és feltételrendszer, helyi és közoktatási, mentális és életkori, tanulási és tanítási, módszertani szempontokból egyaránt különbözőek.

Célszerű és időszerű, hogy a legfontosabb és legalapvetőbb oktatási alapelvek a gyógypedagógiai tankönyvekben a megfelelően értelmezett speciális és sajátos tartalommal jelenjenek meg. Ezek a tankönyvek kövessék a tudományosság, az aktivizálás, a szemléletesség elvét. Érvényesüljön bennük az elmélet és gyakorlat egysége, feleljen meg az életkori és mentális sajátosságoknak, tükrözze a képességfejlesztésre irányuló törekvéseket. A rendszerességben nyomon követhető legyen az ismeretátadás algoritmusa. Az ismétlések rendszeres beiktatásával, alkalmazásával növelhető az elsajátított ismeretek tartóssága.

Mindezen túl ne feledkezzünk meg a legmeghatározóbb szempontról: *a tankönyv eszköz, a személyiségfejlesztés egyik eszköze.*

Kapcsáné Németi Júlia

Az informatika oktatás a diákok ismereteinek és igényeinek tükrében

Az informatikai eszközök egyre szélesebb körű magyarországi elterjedése az oktatás területét sem hagyta érintetlenül. Számos tanulmány, előadás foglalkozott azzal a kérdéskörrel, hogy a technikai fejlődés eredményeként megjelent számítógépek milyen hatást gyakorolnak az oktatás egyes területeire, intézményeire. Hasonlóképpen a figyelem középpontjába kerültek az informatikai fejlődés pedagógus szerepet érintő hatásai. Most ismertetendő kutatásunkban 1590 tanuló kérdőíves vizsgálatával arra kerestük a választ, hogy a középiskolai képzésben résztvevő *diákok számára* milyen változást hozott a számítógép fokozódó mértékű iskolai alkalmazása.¹ A vizsgálatban érintett 20 oktatási intézmény² tanulóinak válaszai alapján nem von-

¹ Az Oktatáskutató Intézet szervezésében 1999. utolsó negyedévében folytatott vizsgálat a Diákok számítógéphasználati szokásait tárta fel. A kutatás az Oktatási Minisztérium és az MTA Pedagógiai Bizottság támogatásával jött létre.

² A 20 intézmény megoszlása: 11 gimnázium, 2 szakközépiskola, 2 szakközépiskola és gimnázium, 2 szakiskola, 3 általános iskola.

hatunk le messzemenő következtetéseket a középiskolák informatizálásának eredményességére vonatkozóan – ezt a minta reprezentativitásának hiánya is akadályozná –, de a kutatás által feltárt adatok lehetővé teszik az iskolai informatikaoktatás – némileg talán szokatlan – megközelítését a tanulók (a fogyasztók) oldaláról. Az alábbiakban a vizsgált témakörből két résztémát emelünk ki: bemutatjuk a diákok informatikai ismereteinek eredetét, majd összegezzük az iskolai informatikaoktatást érintő tanulói vélekedéseket.

A diákok önálló számítógép-használatának kialakulása

Az önálló számítógép-használat képessége teszi lehetővé a tanulók számára, hogy a számítógépet a saját céljaiknak megfelelően, egyéni igényeik és szándékaik szerint használják. A vizsgált tanulók csekély hányada, mindössze 3,9%-a állította, hogy a számítógépet már általános iskolai beiskolázása előtt is képes volt önállóan használni. A legtöbben, a megkérdezettek 83%-a az általános iskolai tanulmányok idejét jelölte meg az önálló számítógép-használat kezdetének. Ezen belül a diákok negyede (25,8%) minősítette magát úgy, hogy *az alsó tagozatos tanulmányai idején* már önálló számítógép-használó volt. Több mint kétszerese – 57,2% – volt azoknak az aránya, akik felső tagozatos tanulmányaik során sajátították el az önálló számítógép-használat készségét. A legtöbben 5. (18,1%) vagy 7. (15,6%) osztályos korukban jutottak el erre a szintre. Az arányok ilyen alakulása nyilvánvaló kapcsolatban áll az általános iskolai tantervekkel, ám ez a kapcsolat az általános iskolai informatika oktatás heterogenitása miatt nehezen ragadható meg.

A kutatás által feltárt adatok alapján felvethetővé vált néhány probléma. A középiskolás tanulók közel negyede jelezte, hogy általános iskolai alsó tagozatos korában vált önálló számítógép-használóvá – minden bizonnyal azonban nem az iskolai oktatás keretei közt. Bár az elmúlt években növekedett azoknak az alsó tagozatos képzési programoknak a kínálata, melyek keretében a tanulók informatikai eszközöket már az alsó tagozatos oktatás során használhatnak, ezeknek az aránya még így is jócskán alatta marad annak a keresletnek, amit a tanulók meglévő informatikai kompetenciája alapján feltételezhetünk. Az általános iskola alsó tagozatán tehát már évekkel ezelőtt *is magas volt a számítógépet használni képes tanulók (potenciális számítógép-használók) aránya az iskolai keretek között ténylegesen számítógépet használó tanulókhhoz mérten*.

Figyelembe véve azt, hogy adataink retrospektív módon az egykori helyzetet tükrözik, feltételezhető, hogy napjainkra az általános iskolában a potenciális számítógép-használók és a ténylegesen számítógépet használók aránya még inkább kedvezőtlen irányba változott. Az otthoni számítógépek rohamos ütemű terjedésével ugyanis folyamatosan növekszik azoknak az általános iskoláskorúaknak a száma, akik a számítógép önálló használatára akár már alsó tagozatos korukban is képesek. Az általános iskolák azonban ennél jóval lassabb ütemben képesek az oktatási folyamatba integrálni a számítógép-használatot. Így *az általános iskolai tanulók körében gyorsabb ütemben növekszik a potenciális számítógép-használók aránya, mint az iskolában ténylegesen számítógépet használóké*. Ez a helyzet – amennyiben az iskolai fejlesztések üteme nem változik – tartós nehézségek kialakulását okozhatja az iskolai informatikaoktatás terén.

Az önálló számítógép-használat kialakulásának színtere

A tanulók iskolai eredetű és az iskolán kívüli forrásokból származó informatikai tudásának megkülönböztetése azt a lehetőséget rejti magában, hogy pontosabban behatároljuk az iskola szerepét az informatika-oktatásban. A vizsgált tanulók 48,5%-a az iskolában, míg a többiek, 51,5% az iskolán kívül sajátították el az önálló számítógép-használatához szükséges ismerete-

ket. Az iskolai informatikai oktatás tehát a tanulók kisebb részének nyújtotta az önálló számítógép-használat lehetőségét. (A mindössze néhány százalékkal nagyobb többség az iskolán kívül – adataink szerint otthonában – vált önálló számítógép-használóvá.)

1. TÁBLA

Az önálló számítógéphasználatra képes tanulók átlagéletkora

Az önálló számítógép-használat kialakulásának helye	Életkori átlag	Szórás
Az iskolában ismerkedett meg az önálló számítógép-használattal	11,6	2,14
Az iskolán kívül ismerkedett meg az önálló számítógép-használattal	9,4	2,66

Azoknak az átlagéletkora, akik az önálló számítógép-használat képességét az iskolán kívül szerezték meg 9,4 év, míg azoké, akik az iskolában tették ugyanezt 11,6 év (2. táblázat). Eszerint csaknem *két évvel később váltak önálló számítógép-használóvá azok a tanulók, akik az iskolára hagyatkoztak*, vagy az iskolára kényszerültek hagyatkozni az elemi számítógépes ismeretek megszerzése terén, mint azok, akiknek lehetősége volt az iskolától függetlenül az önálló számítógép-használat kompetenciájának megszerzésére. Az adatok újra csak azt bizonyítják, hogy az iskolai informatika oktatás *megkésettésben van* a tanulók informatikai képzés iránti igényeinek kiszolgálása terén.

A tanulók számítógépes ismereteinek eredete

A kérdőívben a tanulókat arra kértük, hogy az iskolában szerzett valamint az egyéb forrásból származó informatikai ismereteik arányát százalékos formában közöljék. A 3. táblázatban az áttekinthetőség érdekében 5 kategóriába soroltuk a tanulói válaszokat.

2. TÁBLA

Az iskolában szerzett informatikai tudás aránya

Az iskolából származó tudásrész (%)	A tanulók száma	A tanulók aránya (%)
0-20	285	18,3
21-40	263	16,9
41-60	363	23,3
61-80	311	20,0
81-100	336	21,6
Összesen:	1558	100,0

Az adatok szerint bizonyos tanulói csoportok esetében az iskola – az általa közvetített informatika tudás mennyisége szempontjából – másodlagos, sőt a tanulók egyes csoportjai esetében perifériális szerepet játszik. Ez lehet az egyik oka annak, hogy az iskolák egy része az informatika oktatásakor tartalmi és módszertani nehézségekkel küzd.

A 1. táblázat alapján felvethető az a kérdés, hogy mely tanulói csoportok vannak optimális helyzetben abból a szempontból, hogy az iskolai tananyagból és az egyéb forrásokból szerzett informatikai ismereteik megfelelő arányban állnak egymással, optimálisan kiegészítik egymást. Mivel az ideális arány meghatározásához nincsenek megfelelő adataink, megfordítjuk a kérdést: a tanulók mely csoportjainak problematikus a helyzete abból a szempontból, hogy az iskolában szerzett és az iskolán kívüli forrásokból származó informatikai ismereteik szélsősé-

ges aránytalanságban állnak egymással. Valószínűsíthető, hogy az informatika órákon azoknak a diákoknak problematikus a helyzete, akik számára az iskolai tanóra kizárólagos ismeretforrást jelent, valamint azoknak, akik számára az iskolai informatikaoktatás alig rendelkezik ismeretközlő funkcióval. A tanulók 18,3%-a nyilatkozta azt, hogy az összes informatikai ismereteinek 0–20% közötti része származik az iskolából. Feltételezhető, hogy ezek a tanulók azzal a problémával élnek együtt, hogy iskolájuk kevés új ismerettel szolgál számukra az informatikai képzés területén. 21,6%-os arányban vannak azok, akiknek informatika tudása 80–100%-ban az iskolából származik. Feltételezésem szerint az ő nehézségük abban áll, hogy nem, vagy csak kevésbé alakulnak ki bennük az informatikai kompetencia szinten tartásához nélkülözhetetlen önálló ismeretszerzési képességek. Kevésbé tudatosul számukra, hogy az informatika folyamatosan változó világában az egyéni, (autodidakta) információkeresési stratégiák ugyanúgy meghatározó fontosságúak, mint a lineárisan tanulható tananyagok.

A diákok véleménye a számítógép-használatról

A diákok egyéni számítógép-használata nagymértékben függ a számítógép iránti beállítódásuktól. Sokrétű – olykor divatos szólamoktól befolyásolt –, esetenként érzelmeiktől sem mentes viszonyulás ez a számítógép által prezentált virtuális valósághoz és mindahhoz, amit a számítógép kezelése, használata jelent. A kérdőív kitöltései a tanulóknak módjuk nyílt arra, hogy jelezzék a számítógéppel kapcsolatos beállítódásukat. A válaszok alapján „közömbös”, „átlagosan érdeklődő” és „erősen érdeklődő” kategóriákba soroltuk őket. (3. táblázat.)

3. TÁBLA

A tanulók véleménye a számítógép fontosságáról

A számítógépről alkotott vélemény	A tanulók száma	A tanulók aránya (%)
Közömbös: „a szükséges minimumot tanulom meg róla”	231	14,7
Átlagosan érdeklődő: „megkönnyíti a munkát”	390	24,9
Erősen érdeklődő: „lehetőséget ad új dolgok kipróbálására”	898	57,2
Egyéb vélemény	50	3,2
Összesen	1569	100,0

A tanulók kiugró többségének véleménye egyértelműen pozitív viszonyulást fejez ki a számítógép iránt. 57,2%-ban voltak azok, akik a számítógépet olyan újdonságként érzélik, amely kitágítja eddigi lehetőségeiket. Véleményük kialakításában szerepet játszik a számítógép egyre gyakoribb szerepeltetése tömegmédiákban. A médiák az utóbbi időszakban alapvetően fontos eszközként – a későbbiekben pedig minden bizonnyal egyre inkább státusszimbólumként – jelenítik meg a számítógépet.

A tanulói vélemények az évfolyamok növekedésével változtak. A magasabb évfolyamokon nőtt azoknak az aránya, akik „közömbös véleményt” alakítottak ki a számítógépről, és csökkent azoknak a száma, akik „erősen érdeklődő” beállítódásúak voltak. Az életkorral összefüggésben feltárt „kiábrándulási” folyamat azt jelzi, hogy *a fiatalabb tanulói korosztályok eredményesebben taníthatók* az informatikai ismeretekre, mivel erősebb érdeklődés él bennük a számítógép iránt.

Jellemző megoszlást mutattak a tanulói válaszok a nemek szerint is. A számítógépről közömbös véleményt kialakítók és az átlagosan érdeklődők csoportjában túlsúlyban voltak a lányok, míg *az érdeklődők csoportjában a fiúk száma volt lényegesen magasabb*. Ezzel párhuzam-

ba állíthatók azok a kutatási eredmények, amelyek az informatika tantárgy terén bizonyították a fiúk tudásbeli fölényét a lányokkal szemben. A fiúk intenzívebb géphasználata a szokványos módon igazolódott a számítógép felhasználásának módozataira vonatkozó kérdések esetében is (szövegszerkesztés, internet, táblázatkezelés stb.). Egyedül az e-mail használat terén múlták felül a lányok a fiúkat.

A diákok elvárásai az iskolai informatikaoktatás iránt

A megkérdezett tanulók a kérdőív egyik nyitott kérdésére véleményt mondhattak az iskolájukban megvalósult informatikaoktatásról. Meglepően sokan – 72,5%-ban – válaszoltak a kérdésre valamilyen formában, ami értelmezésünkben azt jelzi, hogy kérdésünkkel olyan témát érintettünk, mely már korábban is beszélgetések tárgya lehetett. A következőkben az egyes tanulói vélekedések, felvetések százalékos előfordulási arányait láthatjuk a válaszadók körében. (4. táblázat)

4. TÁBLA

A tanulók véleménye az iskolai informatikaoktatásról

Az informatikaoktatásról alkotott vélemény	A tanulók aránya (%)
Több időráfordítással tanítsák az informatikát	25,4
Korszerűbb tananyagot közöljenek	23,4
Más módszerrel oktassanak	13,6
Korszerűbb informatikai taneszközöket (számítógépek stb.) használjanak az oktatásban	8,4
Jobb, képzettebb tanár tanítson	7,5
Több szabad hozzáférés legyen a számítógépekhez	5,7
Kisebb óraszámban tanítsák az informatikát	1,0
Összesen	100,0

A legtöbb tanuló által jelzett igény – mely szerint az informatika iskolai időkeretét növelni kellene – jól jelzi a tantárgy diákkörökben kialakult népszerűségét. E népszerűség többek között összefügg azzal is, hogy az informatikából a legtöbb iskolában könnyű jeles osztályzatot szerezni. Az általunk vizsgált tanulók körében a tantárgy átlaga 4,53, míg a tanulók előző év végi tanulmányi átlaga 4,22 volt. A tanulmányi átlagnál magasabb tantárgyi átlag, valamint az alacsony szórásérték arra utal, hogy az informatika az egyik legkönnyebb tárgynak számít.

A tantárgy szokatlannak mondható népszerűsége a diákok körében összefügg azzal is, hogy az informatika órák sajátos színfoltját jelentik az iskolai életnek: a diák-tanár közötti kommunikációs formákban, az oktatóterem térkialakításában, a feladat kijelölésekben és a számonkérésben ezek az órák távolodnak a hagyományosnak számító frontális óravezetés gyakorlatától.

A tananyag kritikája

A tanulói vélekedések másik jelentős csoportja – 23,4% – a tananyaggal való elégedetlenséget fejezte ki. A tanulók által leírt sorok meggyőzően bizonyították, hogy nem a szokásos diák „méltatlankodással” állunk szemben, hanem valós problémát jeleznek a megnyilatkozások. A legfőbb nehézséget az okozza, hogy a diákok olyan ismeretek megszerzését igénylik, amelyeket az iskola nem nyújt, és gyakorlati megfontolásokra hivatkozva fölöslegesnek ítélnék olyan tudásanyagokat, amelyeket viszont rájuk kényszerít. A tananyaggal való elégedetlenség ma-

gyarázza azt is, hogy miért alacsony szintű a diákok iskolai eredetű informatikai tudása. A tanulói válaszok alapján feltételezhető az is, hogy az informatika tanárok körében korábban lezajlott *tananyagviták a diákok véleményét is alakították*.

Itt hangsúlyozzuk, hogy a tanulók informatikai tudásának mérését – a számítógépes ismeretek fent említett összetettsége miatt – a hagyományostól eltérő módon képzeljük. Az egyes tantárgyak oktatásának hatékonyságát vizsgáló pedagógiai kutatások ugyanis azzal az előfeltevéssel közelítenek a témához, hogy a tanulók tudása elsősorban az iskolai tantervben rögzített követelményekhez viszonyítva mérhető. Ez a megközelítésmód minden bizonnyal helytálló azon tantárgyak esetében, amelyeknél a tanulók tudásának lényegében egyetlen forrása az iskola. Megítélésünk szerint azonban ezúttal alapvetően más a helyzet. Olyan mérőeszközök használatára (kidolgozására) lenne szükség, amelyek *a tanulók iskolán kívüli forrásokból származó tudását is figyelembe veszik*. Az informatikai tudás mérőeszközének (a tanterv végrehajtásának eredményessége mellett) a tanulók *„informatikai intelligenciáját”* is mérnie kellene, legalábbis addig, amíg tudásuk olyan mértékben származik iskolán kívüli forrásokból is, mint azt kutatásunk jelezte.

Az informatikai tudás mérésének további nehézsége, hogy a tantárgynak nincs kialakult tudásblokkja – máig a nat illetve a kerettantervi szabályozás nem érvényesülhetett maradéktalanul –, így önkényesnek tűnik valamely szokványos „tudáspróba” segítségével mérni a tanulók ismereteit. Az informatikai tudás mérhetőségének megalapozása önálló kutatási feladatnak tűnik.

Az oktatási módszerek kritikája

Az informatikai tananyagra vonatkozó kritikus vélemények mellett a diákok jelentős hányada igényelte az oktatási módszer megváltoztatását (13,6%). A legjellemzőbb vélemény-csoportba tartozók *a differenciált oktatás bevezetésének kívánalmát* fogalmazták meg. A tanulók igénylik, hogy az informatika terén eltérő tudással rendelkezők a szintjüknek megfelelő csoportban sajátíthassák el az ismereteket. A célkitűzés megoldásához mintának számíthatna a nyelvi képzés megvalósítása olyan középiskolákban, ahol a tanulóközösségek összeállítása során a felvett tanulók meglévő nyelvi ismeretei számítanak csoportképző elvnek. Az informatikai tudás alapján történő csoportba sorolásban nehézséget jelent viszont az, hogy nincs a tantárgynak kialakult standard tananyaga. Így az a kérdés, hogy mit tekintsen az iskola meglévő informatikai előismeretnek, nehezen válaszolható meg.

A válaszok jelezték azt is, hogy informatikai tudásközlés terén a hagyományos tanár-diák kommunikációs formák nem minden esetben hatékonyak. A diákok elvárása, hogy az informatikaoktatásban egyenrangúbb diák-tanár viszony legyen.

A tanári kompetenciával való elégedetlenség mutatója (7,5%) jelzi, hogy a diákok megítélése szerint a szaktanárok egy része „nem áll a helyzet magaslatán”. Bár nincs összehasonlítási alapunk más tantárgyakkal, vagy korábbi adatokkal, annyi bizonyos, hogy nagy jelentősége van e mutató leSORÍTÁSának, alacsony szinten tartásának.

Összegzés

Vizsgálatunk jelezte, hogy az iskolai informatikai oktatás a tanulók önálló számítógép-használati készségének kialakulásához viszonyítva bizonyos fokú *megkésettységben van*. Eszerint az iskolákban, nagy számban vannak olyan tanulók, akik már jó ideje potenciális számítógép-használók akkor, amikor az iskola a maga oktatási terve szerint a számítógép-használatára tanítani kezdi őket.

Az iskolai számítógép-használat megkétszerezéséből fakadó hátrányok felismerése az oktatás-irányítás különböző szintjein is megfogalmazható következtetések levonását teszi lehetővé. Keresni kellene annak a lehetőségét, hogy az iskolai képzés során a tanulók tudásuknak megfelelően – differenciáltan – *használhassák* és bővíthessék *meglévő* számítógépes ismereteiket.

Az iskolai informatikaoktatás *perifériális szerepet játszik* a tanulók jelentős százalékának informatikai ismeretszerzési stratégiájában. A cél nem lehet az, hogy az iskola kizárólagos informatikai ismeretforrássá váljon a tanulók számára, az iskolai informatikaoktatásnak mégis törekednie kellene arra, hogy nagyobb súlya legyen a tanulók informatikai ismereteinek kialakításában.

Török Balázs

(El)gondolkodtató tankönyvek

Az utóbbi néhány évben Csapó Benő vezetésével a Szegedi Egyetemen intenzíven foglalkoztak az iskolai tudás és a tanulási képességek vizsgálatával. A megértést és az ismeretek gyakorlati alkalmazását vizsgálva egyértelműen látszik, hogy a tanulók tudása erősen kontextusfüggő, az elsajátított ismereteknek új helyzetben való alkalmazása probléma, sokszor nem is képes erre a diák. A tesztekkel végzett vizsgálat azt az eredményt hozta, hogy a tudás megszerzésének egyik gátja a tanulók induktív gondolkodásának nem megfelelő fejlettségi szintje.

Az alapvető kérdés tehát az, hogy mi az oka a tanulók alacsony szintű induktív gondolkodási képességének. Ha nem egyes személyekben, hanem az iskola összes tanulóiban gondolkodunk, akkor megengedhetjük azt, hogy nem egyéni képességeket vizsgálunk, hanem azt próbáljuk felderíteni, hogy mit tesz az iskola az induktív gondolkodás képességének fejlesztése érdekében. Az iskola tevékenységét sokféleképpen lehetne vizsgálni. Én egyetlen tényezőt ragadtam ki, és ez a *tankönyv*. Ennek két oka van: egyrészt az oktatásban igen fontos szerepet töltenek be a taneszközök, a tankönyvek pedig különösen. A tankönyvvel szemben támasztott egyik alapvető elvárás, hogy segítse az egyéni tanulást, az ismeretek önálló elsajátítását. Másrészt pedig a tankönyv orientálja is a tanárt, nem csak abban segít, hogy mit tanítson, hanem azt is nagy mértékben meghatározza, hogyan. Egy szemléletmódot ad, melyet a tanár átvesz a tanítás során.

Munkám célja az volt, hogy tankönyvek kérdései, feladatai elemzése segítségével képet kapjak arról, vajon milyen mértékben fejlesztik az adott taneszközök a gondolkodást, kitüntetetten az induktív gondolkodást. Az Oktatási Minisztérium tankönyvadatbázisa alapján olyan tantárgyakat és évfolyamokat vizsgáltam, amelyeket egy adott tárgyból és egy bizonyos évfolyamon a legtöbben használnak. Évfolyamokat tekintve – feltételezve, hogy a feladatok komplexitása nem csökken az életkor előrehaladtával – a legmagasabbat választottam ki, amikor az adott tantárgy szerepel. Egy-egy tantárgy esetében szükség volt módosításra, mivel nem rajzolódt ki egy listavezető kiadvány, vagy nem volt egyértelmű a könyvek évfolyamokhoz való megfeleltetése. A tantárgyak közül nem foglalkoztam azokkal, melyek rendkívül specifikusak, és önmagukban zártak, mivel nagy transzferhatású gondolkodásfejlesztésnek kerestem a jeleit. A történelem, a fizika, a kémia, a földrajz és a biológia tantárgyak egy-egy évfolyamon használt tankönyveinek feladatait elemeztem.

A tankönyvekben található kérdéseket és feladatokat kategóriákba próbáltam sorolni, mégpedig aszerint, hogy milyen gondolkodási műveleteket igényelnek.³ A típusok a következők:

³ A kategória-rendszer kidolgozásában és a szövegek elemzésében segítségemre volt Buda Mariann és Kalivoda Katalin.

Az iskolai számítógép-használat megkétszerezéséből fakadó hátrányok felismerése az oktatás-irányítás különböző szintjein is megfogalmazható következtetések levonását teszi lehetővé. Keresni kellene annak a lehetőségét, hogy az iskolai képzés során a tanulók tudásuknak megfelelően – differenciáltan – *használhassák* és bővíthessék *meglévő* számítógépes ismereteiket.

Az iskolai informatikaoktatás *perifériális szerepet játszik* a tanulók jelentős százalékának informatikai ismeretszerzési stratégiájában. A cél nem lehet az, hogy az iskola kizárólagos informatikai ismeretforrássá váljon a tanulók számára, az iskolai informatikaoktatásnak mégis törekednie kellene arra, hogy nagyobb súlya legyen a tanulók informatikai ismereteinek kialakításában.

Török Balázs

(El)gondolkodtató tankönyvek

Az utóbbi néhány évben Csapó Benő vezetésével a Szegedi Egyetemen intenzíven foglalkoztak az iskolai tudás és a tanulási képességek vizsgálatával. A megértést és az ismeretek gyakorlati alkalmazását vizsgálva egyértelműen látszik, hogy a tanulók tudása erősen kontextusfüggő, az elsajátított ismereteknek új helyzetben való alkalmazása probléma, sokszor nem is képes erre a diák. A tesztekkel végzett vizsgálat azt az eredményt hozta, hogy a tudás megszerzésének egyik gátja a tanulók induktív gondolkodásának nem megfelelő fejlettségi szintje.

Az alapvető kérdés tehát az, hogy mi az oka a tanulók alacsony szintű induktív gondolkodási képességének. Ha nem egyes személyekben, hanem az iskola összes tanulóiban gondolkodunk, akkor megengedhetjük azt, hogy nem egyéni képességeket vizsgálunk, hanem azt próbáljuk felderíteni, hogy mit tesz az iskola az induktív gondolkodás képességének fejlesztése érdekében. Az iskola tevékenységét sokféleképpen lehetne vizsgálni. Én egyetlen tényezőt ragadtam ki, és ez a *tankönyv*. Ennek két oka van: egyrészt az oktatásban igen fontos szerepet töltenek be a taneszközök, a tankönyvek pedig különösen. A tankönyvvel szemben támasztott egyik alapvető elvárás, hogy segítse az egyéni tanulást, az ismeretek önálló elsajátítását. Másrészt pedig a tankönyv orientálja is a tanárt, nem csak abban segít, hogy mit tanítson, hanem azt is nagy mértékben meghatározza, hogyan. Egy szemléletmódot ad, melyet a tanár átvesz a tanítás során.

Munkám célja az volt, hogy tankönyvek kérdései, feladatai elemzése segítségével képet kapjak arról, vajon milyen mértékben fejlesztik az adott taneszközök a gondolkodást, kitüntetetten az induktív gondolkodást. Az Oktatási Minisztérium tankönyvadatbázisa alapján olyan tantárgyakat és évfolyamokat vizsgáltam, amelyeket egy adott tárgyból és egy bizonyos évfolyamon a legtöbben használnak. Évfolyamokat tekintve – feltételezve, hogy a feladatok komplexitása nem csökken az életkor előrehaladtával – a legmagasabbat választottam ki, amikor az adott tantárgy szerepel. Egy-egy tantárgy esetében szükség volt módosításra, mivel nem rajzolódt ki egy listavezető kiadvány, vagy nem volt egyértelmű a könyvek évfolyamokhoz való megfeleltetése. A tantárgyak közül nem foglalkoztam azokkal, melyek rendkívül specifikusak, és önmagukban zártak, mivel nagy transzferhatású gondolkodásfejlesztésnek kerestem a jeleit. A történelem, a fizika, a kémia, a földrajz és a biológia tantárgyak egy-egy évfolyamon használt tankönyveinek feladatait elemeztem.

A tankönyvekben található kérdéseket és feladatokat kategóriákba próbáltam sorolni, mégpedig aszerint, hogy milyen gondolkodási műveleteket igényelnek.³ A típusok a következők:

³ A kategória-rendszer kidolgozásában és a szövegek elemzésében segítségemre volt Buda Mariann és Kalivoda Katalin.

- vizuális információkra irányuló feladatok (térkép, diagram, táblázat)
- tények (hol, ki, mi, mikor, soroljuk fel...)
- sűrítés (hogyan történt, foglaljuk össze...)
- fogalmak (mit jelent)
- ismérvek (milyen, elemezzük, figyeljük meg...)
- folyamatok (hogyan változik/változott, mi a feltétele...)
- logikai műveletek (döntsük el, hasonlítsuk össze, vessük egybe...)
- összefüggés keresése (milyen kapcsolatban/összefüggésben van)
- következtetés (mi az oka, mi a célja, következik-e, mivel magyarázható/igazolható, bizonyítsuk be...)
- értékelés (mi a jelentősége, értékeljük...)
- algoritmus követésére irányuló feladatok (számítás, egyenlet felírás...)

A történelem volt az a tantárgy, melyet elsőként elemeztem, s ez alapozta meg a kategória-rendszert. Akkor még úgy gondoltam, hogy a többi tárgytól való nagymértékű különbözősége miatt (lévén ez az egyetlen társadalomtudományi tárgy a természettudományok mellett) ez egyedi tipizálás lesz, ám hamar rájöttem, hogy nincs alapvető különbség a feladattípusokat illetően, és ezért használható egységes kategória-rendszer. Ez, főként az összehasonlításoknál, nagyban segítette a munkámat.

1. TÁBLA

A különböző típusú feladatok összesítése

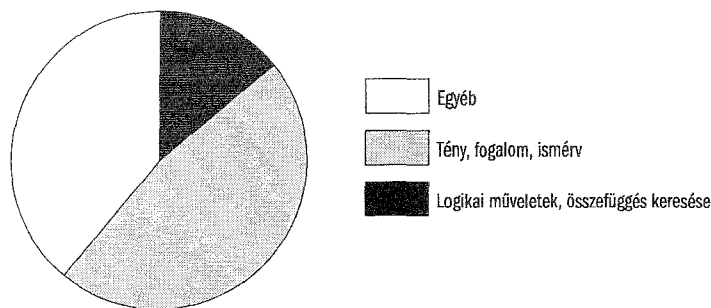
	Történelem	Fizika	Kémia	Földrajz	Biológia	Összesen
Vizuális információk	27	–	9	78	–	114
Tények	78	2	58	87	19	244
Sűrítés	42	–	2	21	15	80
Fogalmak	15	–	46	36	16	113
Ismérvek	52	9	30	66	45	202
Folyamatok	15	–	7	61	31	114
Logikai műveletek	46	11	18	31	19	125
Összefüggés keresése	22	3	10	22	4	61
Következtetés	44	9	38	58	12	161
Értékelés	21	–	2	20	8	51
Algoritmus követése	–	32	45	–	–	77
Összesen	362	66	265	480	169	1342

A kategória-rendszer viszonylag általános, nem pusztán az induktív gondolkodás fejlesztését célzó feladatokat különíti el a többitől, más tényezők megfigyelésére is alkalmas. Ezért először adaptálni kellett azt a jelen kutatáshoz. A *Pedagógiai Lexikonban* az induktív gondolkodás címszó alatt azt találjuk – persze a fogalom értelmezésén túlmenően –, hogy alapja a kapcsolatok illetve a hasonlóságok/különbségek felismerése. A kérdéstípusok közül a logikai műveletet igénylők és az összefüggés keresésére irányulók azok, melyek ennek a két ismérvnek egyértelműen megfeleltethetők. Ezekről tehát elmondható, hogy valamilyen szinten az induktív gondolkodást is fejlesztik, még akkor is, ha egy részük igen tantárgyspecifikus, hiszen esetlegesen fejleszthetik a tanulók azon képességét, hogy miként kell összehasonlítást végezni. Vannak a kérdések között olyan típusok is, amelyek biztosan nem fejlesztik az induktív gondolkodást, mert pusztán az ismeretek mechanikus felidézését kívánják meg, csak a figyelmet és az emlé-

kezetet célozzák. Természetesen elképzelhető, hogy más típusba tartozó feladat esetében is elmondható ez, de a tények, a fogalmak és az ismérvek csoportjára biztosan teljesül. Az egyes tankönyvek feladatait három csoportra osztva különböztettem meg: az induktív gondolkodást fejlesztő feladatokét, az induktív gondolkodást biztosan nem fejlesztőket és az egyéb feladatokét. Elsőként tekintsük a biológia tantárgy 12. évfolyamon legnagyobb példányszám-ban megrendelt, és így a legtöbbször által használt tankönyvének feladatait!

1. ÁBRA

Biológia tankönyvek

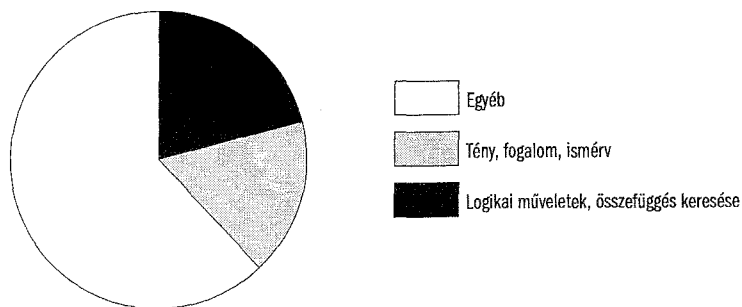


Kérdések, feladatok egy-egy témakör végén, az összefoglalásnál található. A diagramról (1. ábra) leolvasható, hogy azok a feladatok, melyekről feltételezhető, hogy fejlesztik az induktív gondolkodás képességét, mindössze 14%-át teszik ki az összes feladatnak. Ha ehhez viszonyítjuk azon feladatok számát, melyek nem fejlesztő hatásúak, akkor háromszoros a mennyiségük. A feladatok közel a feléről elmondható, hogy biztosan nem fejleszt az induktív gondolkodást.

A következő tantárgy a fizika, melyből szintén a 12. évfolyamon listavezető könyvet elemeztem. Az előzőhöz hasonlóan itt is csak a fejezetek végén voltak feladatok, ám ott sem mindig. Nagyjából a könyv feléig igen, onnan azonban egy sem.⁴ Egy kicsit jobb a feladattípusok aránya, mint a biológia esetében. Nem szabad azonban elsiklanunk azon tény felett, hogy milyen kevés típusba tartoznak a feladatok. Érdekes odafigyelni arra is, hogy a vizsgált tárgyak közül a fizikánál a legkisebb az induktív gondolkodást biztosan nem fejlesztő feladatok aránya.

2. ÁBRA

Fizika tankönyvek

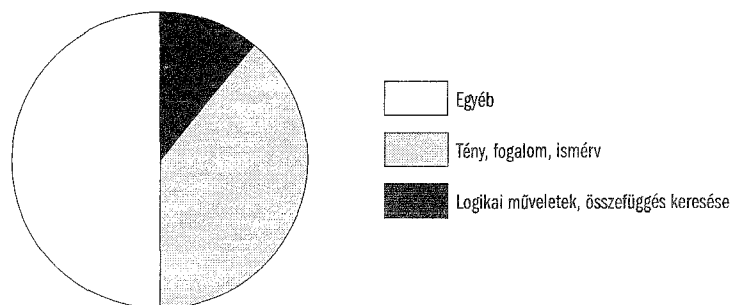


⁴ Ezt a tankönyvet öt szerző írta, sajnáltam, hogy nincs feltüntetve, melyik rész kinek a munkája, mert akkor esetleg lehetne igazolni azt a feltevésemet, hogy szerzőnként változik, vannak-e kérdések, sőt, az egyes szerzők kérdéseinek típusai közötti összefüggések is kimutathatók lennének.

Földrajzból, melyet a 10. évfolyamig tanulnak a középiskolások, a 9. évfolyam tankönyvét választottam, ez volt ugyanis az egyik azon két tantárgy közül, ahol az utolsó évfolyamnál nem rajzolódott ki egyértelműen a legnépszerűbb kiadvány. A feladatokat általában az anyagrészek végén találhatjuk, ám egy-egy kérdés előfordul a leckéken belül is.

3. ÁBRA

Földrajz tankönyvek

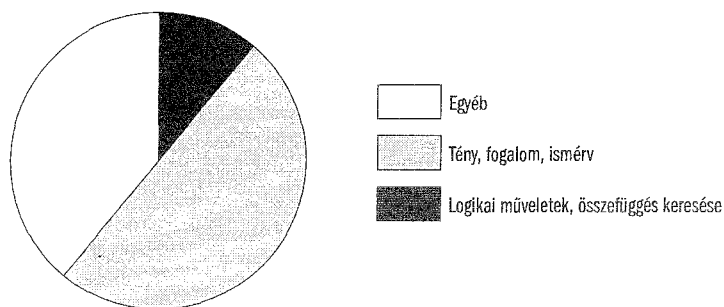


Azon feladatok aránya, melyek biztosan fejlesztik az induktív gondolkodást, itt a legkisebb. (lásd 3. ábra) Ugyanez az érték állapítható meg a kémia esetében is.

Kémiát általában a középiskolák 11. évfolyamáig tanulnak a diákok, ennek a korosztálynak a tankönyvét választottam ki elemzésre. A kérdések az egyes leckék végén találhatók.

4. ÁBRA

Kémia tankönyvek



Ez a tankönyv a vizsgált szempontból a legrosszabb mutatókkal rendelkezik (11% „igen” és 50% „biztosan nem” – lásd 4. ábra).

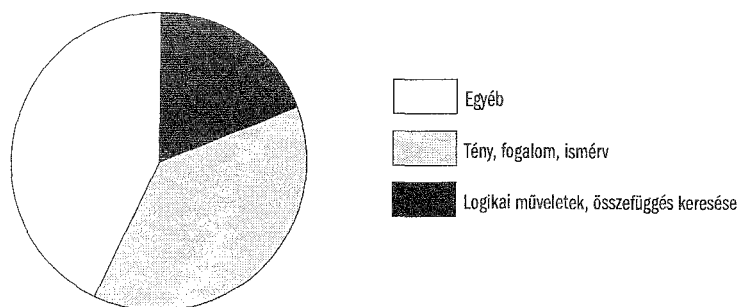
Végül nézzük a történelmet, mely a már említett probléma másik hordozója, s ezért itt sem az utolsó évfolyam szerepel, hanem az azt megelőző, a 11. (5. ábra).

A kérdések és feladatok átszövik a teljes tananyagot, minden nagyobb egység (témakör) végén találhatunk összefoglaló kérdéseket, ezek általában bonyolultabbak, összefüggések megfigyelését, események, történések értékelését kívánják meg, míg sok apró feladat segíti az egyes leckék feldolgozását. Az induktív gondolkodást fejlesztő feladatok aránya – viszonyítva a többi tantárgyhoz – magas, és az is fontos, hogy ugyanígy a feladatoké is (lásd 6. ábra). Minden

tevékenység, így az induktív gondolkodás is, a neki megfelelő tevékenység gyakorlása során fejlődik, azaz nem elegendő, hogy jók a feladatok, sok is kell belőlük.

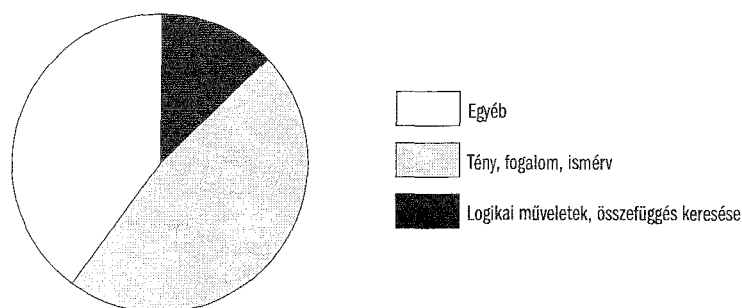
5. ÁBRA

Történelem tankönyvek



6. ÁBRA

A vizsgált tankönyvek összes feladatainak megoszlása típus szerint



Az elemzés kiindulási pontja az volt, hogy a tanulóknak igen alacsony szintű az induktív gondolkodási képességük. Ennek okait keresve juthattunk el a tankönyvek kérdéseinek és feladatainak elemzéséig, és amit látunk: a tankönyvekről nem mondható el, hogy kifejezetten fejlesztenék a diákok induktív gondolkodását. Ebből a tényből két dolog következhet: vagy a rendszer többi elemének (például a tanárnak!) kell ezt ellensúlyozni többletenergia befektetésével, és ha ezt valóban megteszi, akkor az induktív gondolkodási képesség alacsony szintjét nem a rendszerben kell keresnünk; vagy pedig, ami valószínűbb, sikerült megtalálni a probléma egyik forrását.

Az utóbbi évek oktatásméleti és más kognitív tudományok területéről származó kutatásainak eredményei jelentős mértékben módosították a didaktikával foglalkozó szakemberek véleményét a megismerési-, a tanulási- és a gondolkodási képességekről. A kérdés már csupán az, mennyi idő kell ahhoz, hogy ezek az új ismeretek beépüljenek az oktatás mindennapjaiba, például a tankönyvírásba. A tanulási képesség kívánatos szintjének eléréséhez olyan tankönyvekre lenne szükség, melyek az induktív gondolkodás fejlesztését a kérdések és feladatok megfogalmazásakor is szem előtt tartják.

Sinka Edit

Kell-e külön tankönyv az iskolarendszerű felnőttoktatás számára?

Az Oktatási Minisztérium hivatalos adatai szerint a 2000/2001. tanév tankönyvjegyzékén 1781 db. tankönyv és 3370 db. segédkönyv szerepel. Felvetődhet a kérdés, hogy ez a több mint 5000 könyv, amely a tanulást van hivatva segíteni a közoktatásban, sok-e vagy kevés. Ha az abszolút számot nézzük, akkor ez természetesen soknak tűnik. Van azonban egy olyan területe a közoktatásnak, amelyet az utóbbi években elkerültek a tankönyvírók. E terület az iskolarendszerű felnőttoktatás, amelyben a statisztikai adatok szerint ma is – az 1986. évi adatokkal megegyezően – mintegy 130 ezren tanulnak a különböző iskolai fokozatokon. Természetesen a hangsúlyok eltolódtak az 1986-os statisztikai adatokhoz képest, hiszen lecsökkent az általános iskolába járó felnőttek száma, a középiskolába járóké változatlan maradt, míg a felsőoktatásban jelentősen megnövekedett. Az általános iskolába járók létszámának csökkenése nem magyarázható egyértelműen az igények csökkenésével, hiszen – a KSH adatai szerint – egyre nő a 15 éven felüli népességben az analfabéták és az általános iskolát el nem végzettek száma. A probléma okát sokkal inkább kereshetjük a tananyag és a tanítási módszereink elavultsága, korszerűtlensége mellett az életkörülmények és a felnőttkori tanulás körülményeinek megnehezülésében. Ugyanezeket a problémákat fellelhetjük a felnőttek középiskoláiban is.

Amikor az iskolarendszerű felnőttoktatás nagy expanziója hatalmas tömegeket vonzott az 1960-as, '70-es években, akkor külön – a nappali iskolákétól eltérő – tantervek és tankönyvek készültek a felnőttek számára. E közel húsz évig tartó folyamatos fejlesztési munka során olyan tanulást segítő anyagok készültek, amelyek figyelembe vették a felnőttkori tanulás eltérő sajátosságait és azt a szűkös időkeretet, amellyel a munka mellett tanuló felnőttek rendelkeztek. Ily módon kialakult egy olyan tanterv- és tankönyvcsomag, amely rendelkezett mindazokkal a didaktikai sajátosságokkal, amelyek megkönnyítették a felnőttkori tanulást. Ez több tantárgynál olyan sikeres volt, hogy az akkoriban „egy tankönyves” nappali iskolák alternatív tankönyvként is felhasználták. 1986 után, amikor megkezdődött az OPI Felnőttnevelési Osztályának felszámolása, ez a folyamatos fejlesztési tevékenység megszakadt, és e tankönyvek lassanként devalválódtak, majd amikor elfogytak a könyvkiadók raktáraiból, címükert kihúzták a tankönyvjegyzékből. A '90-es évekre e tankönyvek, teljesen korszerűtlenné válva, eltűntek a forgalomból. A '90-es években kibontakozó tankönyvpiac, a könyvkiadók lábra állása után, elsősorban a nappali iskolák tankönyvellátás felé vette az irányt. Az elmúlt években bekövetkezett tartalmi és szervezeti fejlesztési törekvések és változások éppen elég munkát adtak a kiadóknak ahhoz, hogy kiessen látókörükből a közoktatás felnőttoktatási ága.

Az OKI-ban 1996-ban megalakult Felnőttoktatási Csoport létrejöttének első percétől arra törekedett, hogy a felszámolások, összevonások és egyéb okok miatt egyre nehezebb helyzetbe kerülő felnőttoktatási iskolák számára segítséget nyújtson mind a szervezeti, mind a tartalmi megújuláshoz. E munka során elkészítettük – a nat felnőttoktatási adaptációjának eredményeképpen – azokat a tantervi ajánlatokat, amelyeket ma már az iskolarendszerű felnőttoktatásban, helyi tantervi elemekkel kiegészítve, széleskörűen használnak.

A 2000-ben bekövetkezett oktatáspolitikai döntések során megkezdtük az iskolarendszerű felnőttoktatás kerettanterveinek kidolgozását. Természetesen e kerettanterveknek a legkorszerűbb tartalmakkal kell rendelkezniük, és fel kell használnunk készítésük során mindazokat az andragógiai ismereteket, amelyeket e tudomány számunkra a legutóbbi években megteremtett. Ugyanis a felnőttek iskolái tananyagának tervezésekor a gondolkodást előlről kell kezdeni. Vagyis nem elégséges a felnövekvő nemzedékek nappali iskoláinak éppen érvényben lévő tananyagából kiindulni. Inkább sorra kell venni mindazokat a tényezőket, amelyek a felnőtt-

tek iskoláit meghatározzák és jellemzik, el kell végezni viszonyításukat a rendes korúak iskoláit meghatározó és jellemző tényezőkhöz, meg kell állapítani különbségeiket és azonosságait. És vállalni kell, hogy a gondolkodás eredménye netán a teljes különbözőség, netán a teljes azonosság, vagy netán az azonosságok és különbségek valamilyen szerves egysége lesz. Mindezek mellett tudomásul kell vennünk azt a tényt is, hogy míg a pedagógia tantervelmélete alaposan támaszkodhat a fejlődéslektan régebbi és újabb keletű tudományos eredményeire, addig az andragógiai tananyagtervezésnél, a tanulni akaró felnőttek eltérő életkora miatt, egészen más alapokat kell keresnünk a felnőttkori tanulás sajátosságainak elemzésekor.

Régóta ismert pszichológiai tény, hogy az érdek és az érdeklődés szorosan összefüggő fogalompárt alkot. A tanulói érdeklődés felnőttkorban nagyon sok esetben nem találkozik az iskolai tananyaggal. Hiszen milyen érdekek vezérlik a felnőttkorban tanulni szándékozókat? Napjaink egyik legsarkalatosabb problémája a munkahely, illetve a társadalmi státusz megtartása, megőrzése. A felnőttkorban tanulni akarókat egzisztenciális és presztízsmotívumok kényszerítik az iskolapadba. Ily módon természetesen elvárják az iskolától, hogy az ott tanultak révén képessé váljanak saját problémáik megoldására. Ha az iskola nem veszi tudomásul a felnőttnek ezt az érdekét, és érdeklődését e ponton megragadva nem alakítja, fejleszti a tanulni akaró felnőtt személyiségét, akkor ez a tanulmányok megszakításához, lemorzsolódáshoz vezet. A gyermekkorában már egyébként is sok iskolai kudarcot átélt felnőtt így módon eljuthat egy olyan véleményhez, melynek eredményeképpen már semmilyen iskolai tanulmányokat nem kíván folytatni. Tehát ezt a rendkívül labilis állapotot a felnőttoktatás iskoláinak folyamatosan figyelemmel kell kísérniük, és már a tananyag tervezésekor tudomásul kell venniük a felnőttkori tanulás pszichológiai sajátosságait.

A felnőtt emberek biztosak abban, hogy mi érdekli és mi nem érdekli őket. Megállapodottabb a tudásvágyuk, jobban ragaszkodnak elképzeléseikhez. Sokszor azonban nyitottabbak is, ha az új érdeklődési irányok egybe kapcsolhatók – az eddig még felszínre sem jutott – tapasztalataikkal. A felnőtt emberek tanulási érdeklődése a társadalmi és munkatevékenységük talaján bontakozik ki. Az andragógiai irodalomban többé-kevésbé feltárt tény, hogy a felnőtt ember praktikus gondolkodású. Azaz élethelyzetéből fakadó igényeinek és szükségleteinek kielégítésére törekszik, s ez erre irányuló tevékenységének eredményeit közvetlenül akarja látni. A tanulás eredményeit munkájában és az élet minden területén alkalmazni kívánja. Mivel tanulás közben társadalmi és munkatevékenységet folytat, így ezt szinte egyidejűleg meg tudja tenni. Szemben a gyermekek tanulásával, akik az iskolában csak mintegy felkészülnek arra, hogy az ott tanultakat majd a nagybetűs életben felhasználják.

A felnőtt ember úgy kapcsolódik be a tanulás folyamatába, hogy élettapasztalatokkal, korábbi tanulmányaiból és más forrásokból származó valamilyen szintű általános műveltséggel és szakmai tudással rendelkezik, amelyekkel a tanításnak és tanulásnak számolnia kell.

A magával hozott állomány érintkezésbe kerül, illetve az eredményes tanulás érdekében érintkezésbe *kell* kerülnie az új ismeretekkel. Ha a kapcsolat spontán módon nem alakul ki – bár ez a spontaneitás elég jellemző –, meg kell találni annak tantervi és módszertani eszközeit, hogy feltétlenül létre jöjjön.

A „hozott” tapasztalati és műveltségállomány a társadalmi és munkatevékenység során felhalmozódott ismereteket, általánosításokat, ítéleteket (és előítéleteket), a kialakult gondolkodásmódot, az értelmi képességek bizonyos fokú meglétét és a meglévő ismeretek valamilyen fokú alkalmazni tudását foglalja magába. A „hozott” állomány rendszert alkot. Nagymértékben függ a műveltségi színvonalától és a társadalmi munkamegosztásban elfoglalt helytől. Mivel az egyén mozgása és tapasztalatszerzési lehetősége természetes korlátok között megy végbe

(amelyet műveltsége és a munkamegosztásban elfoglalt helye jelentősen determinál), a „hozott” ismeretek, általánosítások, ítéletek pontatlanok, félismeretek is lehetnek, nem mindig megalapozottak, az általánosítások nagyon sokszor elhamarkodottak.

A „hozott” tapasztalati és műveltségállomány *természetes kapocs az iskolai tanulás és az élet között*. Nem megmerevedett, hanem állandóan alakuló állományról van szó, amelynek alakítását a tanulással párhuzamosan az élet végzi. Az állomány állandósult bázisa mellett mindig jelen vannak a legújabb tapasztalatok és az iskolán kívül újonnan szerzett ismeretek. Az iskolai tanulás folyamatosan hat a tapasztalatszerzésre és a tapasztalatok értékelésére, átalakítja a tapasztalatszerzés körét, módosítja a válogatás szempontjait. Az iskolai tanulás és a tapasztalati állomány kapcsolata azt jelenti, hogy az iskola permanens kapcsolatba kerül a tanulók társadalmi és munkatevékenységével.

A „hozott tapasztalati és műveltségállomány támogatja vagy gátolja az új ismeretek megtanulását, új készségek, jártasságok kifejlődését, sőt a társadalmi és munkatevékenységben való alkalmazásukat is.

A tapasztalati és műveltségállomány kapcsolata a tananyaggal a *pszichológiai transzfer* jelenségén alapul. A „hozott” állomány megkönnyíti az új fogalmak kialakítását, ha e fogalmak tartalmát, illetve egyes tartalmi jegyeit rá lehet építeni a tanulók tapasztalataira. Megkönnyíti továbbá, ha az adott fogalom, illetve egyes tartalmi jegyeinek ismerete hibátlan, tiszta ismeret, amelyet tovább kell bővíteni, pontosabbá kell tenni, esetleg újabb összefüggések közé kell helyezni. Megnehezíti, ha az adott tapasztalatok hibás általánosításába ütközik az új fogalom kialakítása, valamint ha az adott fogalomról, annak bizonyos tartalmi jegyeiről „felszedett” ismeretek pontatlan, félreértett ismeretek, különösen, ha ezt valamilyen tapasztalat igazolni látszik. A tapasztalatok ereje igen nagy. Sokszor elmosza az új ismeretek hatását, ha az új ismeretek a tapasztalatoknak ellentmondanak vagy ellentmondani látszanak. A tapasztalatok szűk és túlságosan praktikus köre túlságosan könnyen kerül ellentmondásba a tudományosan általánosított igazsággal azoknak a fejében, akik nem tanulták meg végigjárni a konkrétól az általánoshoz vezető utakat. Az új ismeretek ezekben az esetekben beleütköznek a hibás ismeretekbe, és nagymértékben megnehezítik, esetleg lehetetlenné teszik a tanulást.

A tapasztalatok indokolják, hogy fontos helyet kapnak a tanulásban az *induktív gondolatmenetek*. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy degradáljuk a *deduktív gondolatmeneteket*, hiszen minden gondolkodás, minden tanulás az indukció és a dedukció összefonódása. Indukció és dedukció segítségével kapcsoljuk össze a tapasztalatokat, a gyakorlatot az elmélettel. De mindenütt meg kell találnunk annak módzatait, hogy a lehetséges tapasztalatokból induljunk ki és tőlük jussunk el az új ismeretekhez. A deduktív lépés többek között akkor következik, amikor a kész általánosításokból, a tételekből, az elméletből visszautalunk a konkrétumokra, a gyakorlatra, a tapasztalatokra – és az elméleti igazság alapján megerősítjük vagy cáfoljuk, jóváhagyjuk vagy átrendezzük a tapasztalatok igazságait.

Tehát amikor összeállítjuk a felnőttek iskoláinak tananyagszerkezetét és tartalmait, a fenti tényezőkre – és melllette még más, az andragógia tudománya által feltárt pszichikus és szociális sajátosságokra is – tekintettel kell lennünk.

Nem szabad abba a hibába esnünk, hogy a felnőttek számára a nappali iskolák „zanzásított”, leegyszerűsített tananyagát állítsuk össze. Hiszen a vizsgán egyenértékű követelményeknek kell megfelelniük. Inkább törekednünk kell arra, hogy a hozott tapasztalati állományra támaszkodva kezdjük meg a tananyag felépítését, és ezen keresztül juttassuk el a tanulókat a korszerű művelség tartalmakhoz és az elméleti általánosítások gondolati cselekvéseihez.

Ily módon a készülő kerettantervek megkísérlik egy olyan tananyagstruktúra felvázolását, melyben az elkülönülő tantárgyak különböző szintű integrációja is lehetővé válik. A különbö-

ző nyelvi – magyar anyanyelv, idegen nyelv, gépi nyelv, képi nyelv – információk közlése kommunikációs élethelyzetek szimulálásán keresztül, folyamatos „tevékenykedtetésen” át juttathatják el a felnőtt tanulókat magasabb szintű absztrakciós műveletekhez. De ugyanígy a természettudományok, illetve a társadalomtudományok közötti összefüggések feltárása is segíti a tanulókat – a romló mechanikus memóriájuk használata helyett – az intellektuális memóriájuk felépítésében, fejlesztésében. Természetesen ez a fajta gondolkodásmód csak abban az esetben tud teret nyerni a felnőttek iskoláiban, ha ehhez elkészülnek a korszerű taneszközök is. És természetesen szükség lesz az iskolarendszerű felnőttoktatás tömegoktatás-jellegének minőségi szemléletű átalakítására is. (Tanár-továbbképzésekkel, andragógus-képzéssel.) E szempontokon túlmenően természetesen még egy sor szociológiai, gazdasági, pszichológiai tényezőt is figyelembe vehetnénk annak érdekében, hogy feltárjuk a felnőttkori tanulás-tanítás eltérő sajátosságait.

Visszatérve tehát a címben feltett kérdéshez, úgy gondolom, hogy szükség van az iskolarendszerű felnőttoktatás számára készülő új, korszerű, a felnőttek egyre nehezebb tanulási körülményeit figyelembe vevő, s ily módon az egyéni felkészülést – még akár nyitott képzést vagy távoktatást – is lehetővé tevő tankönyvekre és ismerethordozókra. Azt a meggyőződést fontosnak tartom, hogy ezen ismerethordozók mindig valamilyen „tevékenykedtetéssel” teremtsenek kapcsolatot a felnőtt tanulók életből hozott tapasztalatai és az iskolai tananyag között.

Ha figyelembe vesszük, hogy a felnőttek középiskoláiban évek óta mintegy 80 ezren tanulnak, úgy vélem, hogy eme új tankönyvek elkészítése – a szakmai hasznosságon túl – üzleti vállalkozásként is sikert jelenthetnének.

Lada László

Felekezeti felsőoktatás Észak-Kelet Magyarországon (A harmadfokú oktatás kiterjedésének oktatói percepciója)

A magyar felsőoktatás 90-es évekbeli sokrétű átalakulási folyamatának egyik jelentős eleme, hogy nőtt az egyházi fenntartású intézmények aránya a harmadfokú intézményrendszeren belül. Ez a növekedés két forrásból táplálkozott: részben új iskolák nyitották meg kapuikat, részben már működőket vettek át az egyházak.

Az egyházi fenntartású felsőoktatási intézmények a különböző statisztikai tájékoztatókban kétféle név alatt szerepelnek: néhol az *egyházi* (egyházi egyetemek, főiskolák), néhol a *hittudományi* (hittudományi egyetemek, főiskolák) jelzővel. Ez a nem egyértelmű fogalomhasználat az elnevezés további problémáit veti fel. Véleményünk szerint a hittudományi jelző téves általánosítás, nem utal ezen intézmények éppen az utóbbi évtizedben kibővült képzési profiljára; az egyházi megnevezés viszont egyfajta egységes egyházi oktatási rendszer meglétét sugallja. Helyesebb lenne a felekezeti kategória használata, amely hűen kifejezné azt, hogy ezek az intézmények nem egy nagy egységes, hanem sok kisebb alrendszert alkotnak a magyar felsőoktatáson belül.

Az 1998/99-es tanév adatai szerint a 28 felekezeti intézmény az összes felsőoktatási intézmény 31%-át teszi ki. A további statisztikai adatok jól tükrözik, hogy ezek minden tekintetben a kisebb létszámú iskolák közé tartoznak, az összes hazai hallgatónak mindössze 5,5%-a tanul, és az összes főállású hazai oktató 4,7%-a tanít ezekben; az egy oktatóra jutó hallgatólétszám így az említett 28 intézmény esetében átlagosan 20 fő, míg ez 1998/99-ben az államiakban 15 fő volt.

A Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszékén folyó intézményi kutatás keretében került sor arra, hogy a Tiszántúli felekezeti felsőoktatási intézményeinek, tehát a Debreceni

ző nyelvi – magyar anyanyelv, idegen nyelv, gépi nyelv, képi nyelv – információk közlése kommunikációs élethelyzetek szimulálásán keresztül, folyamatos „tevékenykedtetésen” át juttathatják el a felnőtt tanulókat magasabb szintű absztrakciós műveletekhez. De ugyanígy a természettudományok, illetve a társadalomtudományok közötti összefüggések feltárása is segíti a tanulókat – a romló mechanikus memóriájuk használata helyett – az intellektuális memóriájuk felépítésében, fejlesztésében. Természetesen ez a fajta gondolkodásmód csak abban az esetben tud teret nyerni a felnőttek iskoláiban, ha ehhez elkészülnek a korszerű taneszközök is. És természetesen szükség lesz az iskolarendszerű felnőttoktatás tömegoktatás-jellegének minőségi szemléletű átalakítására is. (Tanár-továbbképzésekkel, andragógus-képzéssel.) E szempontokon túlmenően természetesen még egy sor szociológiai, gazdasági, pszichológiai tényezőt is figyelembe vehetnénk annak érdekében, hogy feltárjuk a felnőttkori tanulás-tanítás eltérő sajátosságait.

Visszatérve tehát a címben feltett kérdéshez, úgy gondolom, hogy szükség van az iskolarendszerű felnőttoktatás számára készülő új, korszerű, a felnőttek egyre nehezebb tanulási körülményeit figyelembe vevő, s ily módon az egyéni felkészülést – még akár nyitott képzést vagy távoktatást – is lehetővé tevő tankönyvekre és ismerethordozókra. Azt a meggyőződést fontosnak tartom, hogy ezen ismerethordozók mindig valamilyen „tevékenykedtetéssel” teremtsenek kapcsolatot a felnőtt tanulók életből hozott tapasztalatai és az iskolai tananyag között.

Ha figyelembe vesszük, hogy a felnőttek középiskoláiban évek óta mintegy 80 ezren tanulnak, úgy vélem, hogy eme új tankönyvek elkészítése – a szakmai hasznosságon túl – üzleti vállalkozásként is sikert jelenthetnének.

Lada László

Felekezeti felsőoktatás Észak-Kelet Magyarországon (A harmadfokú oktatás kiterjedésének oktatói percepciója)

A magyar felsőoktatás 90-es évekbeli sokrétű átalakulási folyamatának egyik jelentős eleme, hogy nőtt az egyházi fenntartású intézmények aránya a harmadfokú intézményrendszeren belül. Ez a növekedés két forrásból táplálkozott: részben új iskolák nyitották meg kapuikat, részben már működőket vettek át az egyházak.

Az egyházi fenntartású felsőoktatási intézmények a különböző statisztikai tájékoztatókban kétféle név alatt szerepelnek: néhol az *egyházi* (egyházi egyetemek, főiskolák), néhol a *hittudományi* (hittudományi egyetemek, főiskolák) jelzővel. Ez a nem egyértelmű fogalomhasználat az elnevezés további problémáit veti fel. Véleményünk szerint a hittudományi jelző téves általánosítás, nem utal ezen intézmények éppen az utóbbi évtizedben kibővült képzési profiljára; az egyházi megnevezés viszont egyfajta egységes egyházi oktatási rendszer meglétét sugallja. Helyesebb lenne a felekezeti kategória használata, amely hűen kifejezné azt, hogy ezek az intézmények nem egy nagy egységes, hanem sok kisebb alrendszert alkotnak a magyar felsőoktatáson belül.

Az 1998/99-es tanév adatai szerint a 28 felekezeti intézmény az összes felsőoktatási intézmény 31%-át teszi ki. A további statisztikai adatok jól tükrözik, hogy ezek minden tekintetben a kisebb létszámú iskolák közé tartoznak, az összes hazai hallgatónak mindössze 5,5%-a tanul, és az összes főállású hazai oktató 4,7%-a tanít ezekben; az egy oktatóra jutó hallgatólétszám így az említett 28 intézmény esetében átlagosan 20 fő, míg ez 1998/99-ben az államiakban 15 fő volt.

A Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszékén folyó intézményi kutatás keretében került sor arra, hogy a Tiszántúli felekezeti felsőoktatási intézményeinek, tehát a Debreceni

Református Hittudományi Egyetem (DRHE), a debreceni Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola (KFRTKF) és a Nyíregyházán működő Szent Atanáz Görög Katolikus Hittudományi Főiskola (GKHF) helyzetét és működését vizsgáltuk. A nyíregyházi főiskola és a debreceni hittudományi egyetem a kezdetektől egyházi fenntartású, míg a KFRTKF-et az állam átadta a református egyháznak, újonnan indított egyetem vagy főiskola pedig nincs ebben a térségben. A hallgató- és oktatólétszámok tekintetében a térség legnagyobb felekezeti felsőoktatási intézménye az 1993-tól *állami finanszírozású és egyházi fenntartású* intézményként működő KFRTKF, a másik kettő mérete a többi, rendszerváltás előtt is létező intézményéhez közelít.

A képzési struktúra különbözően alakul az intézményekben, a DRHE keretében teológia, hittanár és hitoktató; a KFRTKF-en hitoktató-tanító, kántor-tanító, kommunikáció-tanító, könyvtár-tanító, tanító; a GKHF-en teológia és hittanár szakok működnek. Az oktatói és hallgatói létszámokat illetően a főállású oktatók megoszlása intézmények szerint: DRHE 19%, GKHF 11% és KFRTKF 70%, míg a nappali tagozatos hallgatók létszámának a megoszlása DRHE 20%, GKHF 6% és KFRTKF 74%.

A vizsgálat

A vizsgálat célja annak felmérése volt, hogy a 90-es évek hazai felsőoktatásában jelentkező legmarkánsabb jelenségek hogyan és milyen mértékben észlelhetők a fenti intézményekben. A vizsgálat hipotéziseit végiggondolva különválasztottuk a felsőoktatási expanzió néven emlegetett jelenségegyüttes két oldalát: egyrészt az oktatás ezen szintje és típusa iránti társadalmi igények alakulását vizsgáltuk, másrészt az ezekre az igényekre adott intézményi válaszokat.

Feltételeztük, hogy a felsőoktatás iránti megnövekedett *igények* e térségben is jelentkeztek az utóbbi évtizedben, és emiatt ezekben az intézményekben is nőtt a *jelentkezők létszáma*. Azt vártuk, hogy a DRHE-re és a GKHF-re jelentkezők száma kisebb arányban növekszik, míg a KFRTKF vonzereje a rövidebb képzési időtartam és a gyakorlatorientált képzési jelleg miatt ugrásszerűen megnövekszik.

Feltételeztük továbbá, hogy az egyházak társadalmi szerepvállalásának a 90-es években bekövetkezett kiszélesedése következtében ezek az intézmények általában törekszenek a *nagyobb hallgatólétszám befogadására*, de ennek a törekvésnek a rendszerváltás előtt is egyházi fenntartású intézmények esetében valószínűleg határt szabnak a szűkös személyi és infrastrukturális lehetőségek.

Várható volt, hogy a jelentkezők felkészültségében itt is megjelenik az a *minőségi visszaesés*, ami a többi felsőoktatási intézményben is észlelhető az utóbbi évtizedben. Valószínűnek tartottuk, hogy jelentős arányban tanulnak itt *határon túli hallgatók*. Azt gondoltuk, hogy ezek az intézmények erősen *szelektívek* vallásosság szempontjából, míg tanulmányi szempontból kevésbé, ezért elsősorban az egyházi középiskolákból kikerülőket részesítik előnyben.

Az expanzióra adott lehetséges intézményi válaszok közül a képzés tartalmának átalakítása, a munkaerőpiacon jól értékesíthető szakok indítása rendkívül fontos. A *gazdag szakkínálat* már sejteni engedte, hogy ebben az irányban jelentős lépés történt. Feltételeztük, hogy a vizsgált intézményekben a curriculum kialakítása és radikális *modernizálása* már teljes mértékben megtörtént. Nem tartottuk valószínűnek a több szintes képzés kialakulását, így például azt sem, hogy a képzés bevezető szakasza elkülönülhet a különböző felkészültségű hallgatók egy szintre hozása, felkészültségük homogenizálása érdekében.

A *hallgatói összetétel* átalakulása miatt várható volt továbbá az oktatói munka átalakulása, az oktatási folyamat *iskolás jellegűvé* válása. Feltételeztük, hogy itt is érzékelhető az a jelenség,

hogy az oktatók megnövekedett leterheltségük miatt kevesebb energiát tudnak fordítani tudományos tevékenységükre, mint azt újabban a felsőoktatás oktatóinak jelentős részének körében tapasztaljuk.

Várható volt az is, hogy az intézményvezetőknek oktatói munkájuk mellett kell ellátniuk a menedzselési feladatokat, hiszen ezek a kis létszámú és szerényebb költségvetésű intézmények erre nem tudnak külön adminisztratív apparátust biztosítani.

A vizsgálati módszerek

Mivel érdeklődésünk homlokterében az állt, hogy az intézmények oktatóinak milyen a felsőoktatási expanzióval kapcsolatos percepciójuk, így a fentebb ismertetett feltevéseink helyességének ellenőrzését az oktatókkal készített félig strukturált interjúk segítségével terveztük. Standardizált, kötött kérdéssorral igyekeztünk a beszélgetéseket a fő mederben tartani, s az összehasonlításra alkalmassá tenni, de szükség esetén a beszélgetés során felszínre kerülő újabb témákra is rákérdeztünk. A három intézményből összesen tíz oktatóval készítettünk interjút, az interjúalanyok kiválasztása az életkor, nem és oktatói státus szerint csoportokra osztott oktatói karokból történt. Az interjúk 2000. március-április folyamán készültek.

Az alábbiakban ezen vizsgálat első tanulságait foglaljuk össze. A következő nagyobb témakörök alapján tárgyaljuk a három intézményben tapasztaltakat:

- a jelentkezők és a hallgatók létszámának alakulása, a szelekció mértéke, szempontjai;
- a hallgatók összetétele, felkészültsége;
- a képzés tartalmát, szerkezetét érintő változtatások;
- az oktatók tanítási és tudományos munkája, leterheltsége;
- a jelentkezők és a hallgatók létszámának alakulása, a szelekció mértéke, szempontjai.

A hazai felsőoktatás iránti társadalmi igények növekedését jól kifejezi, hogy a kibővült intézményrendszer és a férőhelyek számának állandó gyarapodása mellett is elmondható, hogy a hallgatólétszám jelentősen alatta marad a jelentkezők számának. A vizsgált intézményekben is általában ez tapasztalható egy-két szak kivételével. Az oktatói tapasztalatok szerint a jelentkezés mértékét egyértelműen a szakok munkaerőpiaci értékesíthetősége szabja meg. A KFRTKF-en a *jelentkezők létszámát tekintve* nagy különbségek vannak a szakok között, a tanító szakon másfél-kétszeres, az igen vonzó kommunikáció szakon nyolcszoros a túljelentkezés. A hitoktató szakra a 90-es évek második felétől kevesebben jelentkeznek, mint a szak indításakor. A kántor–tanító szakra jelentkezők is egyre kevesebben vannak.

DRHE rektora nem csupán a jelentkezők létszámának emelkedéséről számolt be, hanem a lelkészképzésre jelentkezők felkészültségének javuló minőségi összetételéről is. A jelentkezők mennyiségi és minőségi mutatóiról mondottakat igazolják az intézmény által kibocsátott fiatalok munkaerőpiaci kilátásai. Ahogy a DRHE rektora összefoglalta: *„A mi végzőseink közül mindenki kap állást. Az utóbbi időben a sajtóban elindult egy kampány arról a témáról, hogy nem fognak tudni elhelyezkedni a lelkészek, ettől azonban nem kell tartanunk, a Tiszántúl felvőképessége rendkívül nagy; ez a megnövekedett lelkiész igény összefüggésben áll az egyházban lezajlott rendszerváltás utáni struktúraváltással. Ennek legfőbb összetevői a vallástanárok iránti igény; a gyülekezeti diakóniai munka szintén sok lelkieszt igényel.”*

A GKHF rektora elmondta, hogy náluk *„túljelentkezés van, kb. egy olyan 150 százalék, tehát a kétharmadát szoktuk felvenni a jelentkezőknek.”* Az intézmény másik tanára arról számolt be, hogy *„...volt olyan év, amikor háromszoros volt a túljelentkezés. Nálunk mindig van túljelentkezés, így tudunk meg lehetően szelektálni”*.

A hittanári szak iránti érdeklődés az évtized elején erőteljesebb volt. Ennek okait keresve azt láthatjuk, hogy a hallgatók harmadik szakként nehéznek találják, második szakként pedig nem állandó a végzettség munkaerőpiaci értéke. Egy fiatal GKHF oktató szerint azzal lehetne újra vonzóvá tenni a szakot, ha lehetségessé válna *„az iskolákban, órarendben oktatni a hittant”*.

A jelentkezők számának megemelkedett aránya jól jelzi, hogy a társadalom növekvő igénye a felsőfokú továbbtanulásra itt is érzékelhető. Emellett azonban kíváncsiak voltunk arra is, hogy ezek az intézmények hogyan reagálnak ezekre az igényekre: erősebb szelekcióval vagy nagyobb tömegek felvételével.

A hallgatólétszám alakulása a KFRTKF-en az utóbbi években a következőképpen alakult: *„Volt egy völgy a kilencvenes évek elején, amikor a szakkollégiumi rendszer megszűnt, a műveltségi területek szerinti képzés még nem kezdődött el, most annyi hallgatónk van, mint tíz évvel ezelőtt, csak kevesebb csoportban, nagyobb létszámmal.”* – mondta egy főiskolai docensnő. Az egyes szakok hallgatólétszámának alakításával az intézmény rugalmasan alkalmazkodott a jelentkezők számának alakulásához, így a főiskolán jelenleg a kommunikáció a legnépesebb szak, a 90-es évek első felében még 16 főt vettek fel, most több mint duplája a csoportlétszám. *„A hitoktató szakon stabil a létszám, kántor szakon egyre csökken”,* s még ez a néhány hallgató (3–4 fő) is gyenge hangszerellátottság mellett tanul, mert egyetlen orgona van az intézményben.

A hallgatói létszámok kialakítása azonban nemcsak az intézmény belügye, hiszen a felsőoktatás irányában megnyilvánuló társadalmi igényekre születhet olyan kormányzati válasz is, amely ellenáll ezeknek, és különböző eszközökkel (pl. tandíj) korlátozza a hallgatólétszám igények szerinti alakulását. Egy debreceni főiskolai tanszékvezető szerint *„a kilencvenes évek közepének negatív felsőoktatási trendjét: a felsőoktatási törvény 93-as módosítását, a Bokros-csomag pénzvonását főiskolánk is megérezte, de ellentétben az ország többi tanítóképzőjével, nálunk a hallgatói létszám óriási mértékben növekedett, ilyen szempontból az egyházi fenntartás védettséget jelent”*.

A DRHE-n a hallgatólétszám a 90-es években kb. a háromszorosára emelkedett, annak ellenére, hogy közben beindult a sárospataki, a pápai és a komáromi lelkészképzés is, tehát ez az intézmény is rugalmasan reagált a jelentkezők létszámnövekedésére.

A felsőoktatási intézményeknek a hallgatói létszámnövelést korlátozó szűkös infrastrukturális lehetőségekkel, épületgondokkal is meg kell birkózniuk, a GKHF esetében a lassúbb létszámnövekedés is állandó építkezést kell, hogy jelentsen.

A hazai felsőoktatás felé irányuló társadalmi igények ma még túlmutatnak a hallgatói férőhelyek számán, ezért többségük valamilyen szempontú szelektálásra kényszerül. A szelekció bevett eszközei a kiemelkedő tanulmányi vagy felvételi vizsgatelménnyel, a nyelvvizsgák foka és száma, néhány helyen alapvető pályaalkalmasságot is mérnek. Várakozásainknak megfelelően a lelkészképzésben a hallgatók kiválasztásának szempontjai között természetesen a hivatástudat erős voltának, a pályára orientáltságnak van jelentős szerepe.

Arról mindkét lelkészképző intézményben beszámoltak, hogy a jelentkezők létszámnövekedése miatt lényegesen nagyobb a lehetőség a felvételizők közül a jobb képességűek kiválasztására, mint 15–20 évvel ezelőtt.

A DRHE-n és a GKHF-en a felekezeti középiskolák végzettjei nagyobb arányban szerepelnek a jelentkezők között. A KFRTKF fiatal oktatója szerint gondot okoz az, hogy a főiskolára *„az egyházi körből érkezőket gyenge tanulmányi eredményük ellenére is felveszik”*. Ennek okait abban látta, hogy a gimnázium jobb képességű tanulóinak többsége az egyetem bölcsész- és jogi karát tekinti továbbtanulási célként.

A főiskola megkérdezett oktatói egyaránt úgy látták, hogy intézményükben egyrészt vegyes a jelentkezők összetétele, másrészt a középiskolából hozott pontszámok meghatározóak a felvételi szűrésben, és ez néhány esetben enyhe szűrőt jelent.

A másik két intézményben a felekezeti középiskolában szerzett érettségi nem jelent előnyt a jelentkezéskor, mint említettük, más szempontot preferál az intézmény a válogatásnál. A DRHE hallgatóinak mintegy 30%-a felekezeti középiskolából érkezik, de ez az arány nem nőtt a rendszerváltás óta. A GKHF rektora elmondta, hogy a hallgatóik „*kb. 40 százalékra jött egyházi iskolából, világi gimnáziumok között is jönnek olyanból, mely a tanulmányi versenyeket illetően az első tíz között van, meg van olyan is, aki mezőgazdasági szakiskolát végzett*”.

A másik két intézményhez képest a GKHF-en a legerősebb a szelekció, ahogyan egy fiatal oktató összefoglalta: „*a papságra készülőknel nagyon erős a szűrő a háromszintű felvételi miatt*”, amelyben azonban nem a tanulmányi szempont dominál, hanem a hivatás iránti elkötelezettség, illetve néhány speciális alkalmassági kitétel.

A hallgatólétszám megállapításakor a GKHF-en hangsúlyozták leginkább a munkaerőtervezés és az elhelyezkedés szempontjait. A hallgatólétszám ún. kötött rendszere jellemző tehát a GKHF-en, mert annak ellenére, hogy a lelkészek elhelyezkedésének itt is számtalan iránya van, mégis nagyságrendekkel kisebb a görög katolikusok lélekszáma és ezzel a lelkeszi végzettséggel betölthető állások száma, mint a reformátusok esetében. Összességében tehát elmondható, hogy a GKHF a hallgatók felvételekor – speciális helyzeténél fogva – inkább a kötött modellt valósítja meg, míg a KFRTKF a tömeges felsőoktatás ún. piaci modelljének néhány fontos jegyét viseli magán, a DRHE pedig a kettő között keresi a maga útját.

A hallgatók összetétele, felkészültsége, életformája

A felsőoktatás kiterjedésével párhuzamosan általában tovább növekszik a női hallgatók aránya. A tanítóképzésben ez a folyamat sokszorosan érvényes, válaszadóink egyenesen „*fiúhiányról*” beszéltek. Egyikük véleményét idézve: „*Továbbra is a pálya elnőiesedése várható, ha a pedagógusbérek nem rendeződnek, mivel egy férfi tanár nem tudja családját eltartani*.” A DRHE-n a nők aránya kb. egyharmadot tesz ki. Új jelenség viszont a nők megjelenése a GKHF-en. „*A nappalin, nyilván a kispapokkal együtt világiak, akár hölgyek is végezhetik a teológiát*.”

A külföldi hallgatók mindhárom intézményben határon túli magyar hallgatók, a GKHF-en a növendékek egyharmada, a DRHE-n 20% körül mozog a határainkon túli magyar hallgatók aránya, a KFRTKF-en pedig az előzőekhez képest kevés, összesen 10 fő.

A hallgatók felkészültségéről szólva általános tendenciának tartják az oktatók a minőségromlást. A GKHF tanszékvezetője több felsőoktatási intézményben szerzett tanítási tapasztalatait foglalta össze: „*Félek, hogy ... akik most jönnek be a felsőoktatásba, már eleve óriási hiánnyal jönnek és óriási hiányok fognak éppen ezért maradni*.” A határon túlról érkező magyar hallgatók esetében ez gyakran még nagyobb probléma.

Máshol kifejezetten az érettségi devalválódásának érzékelése vetődik fel, ami nyilván a közép fok expanziójának egyik következménye: „*A felkészültséggel viszont úgy tűnik, hogy bajok vannak, sokkal lazább, mint régebben. Nem a múltat visszasírva, hogy „bezzeg az én időmben”, de akkor az az érettségi valahogy többet jelentett, mint most*.” – mondta a GKHF egy fiatal oktatója. A középiskolák felsőoktatásra felkészítő tevékenységét összefoglalva egy főiskolai docens a következőképpen fogalmazta meg véleményét: „*Sok köztük a tehetséges is. A kiválóan felkészültek a középiskolák mellett működő „árnyék tanári karnak” köszönhetik ezt. Nagyon keveset készít fel saját iskolája*.”

Egy másik vélemény szerint a hallgatók legsebezhetőbb pontja a kommunikációs képességek gyengesége. Ezzel párhuzamosan az olvasásról való leszokás folyamatát regisztrálják az oktatók.

Az erről alkotott szinte egyöntetű oktatói vélemények áttekintésekor észrevehető, hogy jelentős különbség van a szakok között az oda jelentkezők felkészültsége szempontjából a debreceni főiskolán is. A főiskolai tanársegéd szavaival: *„A hallgatói állomány felhígult, elkötelezettség nélkül kerülnek ide, csak egy könnyen megszerezhető diplomát akarnak. Ennek köszönhető a tanító szakma alacsony presztízse. Azokon az egyházi szakokon, ahol egyre kevesebb a hallgató, egyre jobbak, de ez évfolyamonként változó.”* Az oktatók pontosan érzékelik, hogy egyes szakoknak a felsőoktatási expanzió következtében olyan hallgatókat is fogadniuk kell, akik egy kötött rendszerben nem juthattak volna be a harmadfokú képzésbe.

Több oktató beszámolt arról, hogy hallgatói rendszeresen dolgozni járnak a tanulás mellett, ami szintén a tömegessé vált felsőoktatás egyik új kísérő jelensége. Oka részben az, hogy a legkülönbözőbb gazdasági státusú családokból érkező hallgatók felsőoktatásban való megjelenésekor sokuknak ki kell venni a részét a tanulás anyagi feltételeinek megteremtéséből, másoknak viszont a sajátos egyetemista (főiskolás) életforma költségeinek előteremtéséért kell dolgozniuk. Ennek hatása megjelenik a teljesítményükben.

Rendkívül figyelemre méltó az a jelenség, hogy az intézményi menedzsmentben dolgozók, tehát az intézményvezetők vagy az operatív apparátus tagjai mennyire másként látják a hallgatói létszámnövekedést és annak következményeit. Ők tisztában vannak a folyamat természetességével, normálisnak tartják. A következményeket nem érzik sem súlyosnak, sem károsnak, pedig ezekben az intézményekben az önálló adminisztratív apparátus nem jött létre, tehát az intézményvezetés egyben oktatói munkát is végez. Ezzel szemben a kizárólag oktatói szerepben megszólaltatottak egyike-másika tragikusnak érzi a tömegesedést és a minőségromlást. Egy debreceni főiskolai tanársegéd véleménye szerint: *„a jelentkezők 20%-ának nem kellene felvételizni, oly gyengék”.*

Leginkább a KFRTKF-en jellemző vonás az is, hogy a hallgatók aktuális tanulmányaikat nem tekintik sem kizárólagosnak, sem véglegesnek, az oktatók több esetben jelezték, hogy sok hallgató párhuzamos tanulmányokat folytat. Ez többnyire azokra a hallgatókra jellemző, akiknek többszöri próbálkozásra sikerült egy keresett karra vagy szakra bejutni, s közben már elkezdtek a főiskolát is. Különösen a kommunikáció szakosok tartják fontosnak, hogy ilyen helyzetben a főiskolai tanulmányokat is elvégezzék. A lelkészképzésben a lemorzsolódók kivételével a hallgatók általában véglegesnek tartják pályaválasztásukat. Az intézmények ösztönzik a további tanulást és a külföldi ösztöndíjas tanulmányokat, a DRHE-n doktori képzés is folyik. Összességében elmondható, hogy mindhárom intézmény hallgatói esetében megfigyelhető a tanulmányi idő megnyúlásának tendenciája.

A hallgatókkal kapcsolatos tapasztalatok között szinte minden válaszadónk kitért arra a problémakörre, amit a gyermek- és ifjúkor kitolódásaként emleget a szakirodalom. Van, aki a családi és az iskolai szocializációt teszi felelőssé ezért. A debreceni főiskola tanszékvezetője a hallgatók sajátos társadalmi összetételében látja ennek okát: *„...azt látom, hogy hozzáánk sokan megfelelő testi-lelki érettség nélkül érkeznek. ... Problémamegoldó képességük a saját és a szülők magánéletének változásai közepette minimális.”* A GKHF tanszékvezetője is hasonló tapasztalatokról számolt be.

Az oktatók a nehezebb családi körülmények közül érkező hallgatók esélyegyenlőségének problémáját is felvetették. A debreceni főiskola docensnője szerint az esélyegyenlőtlenség egyik oka az, hogy a tanulmányi hiányosságokat csak a jobb anyagi helyzetű diákok képesek magánórákon pótolni.

A megszólaltatott oktatók arról is beszámoltak, hogy a hallgatók többsége megváltozott szerepek szerint kezd viselkedni az oktatási rendszerben, megnyilvánulásaival kifejezi, hogy az oktatási intézmény *fogyasztójának, ún. kliensének* tekinti magát, és folyamatosan kifejezésre juttatja igényeit, elvárásait ebben a minőségében.

A képzés tartalmát, szerkezetét érintő változtatások

A képzés szerkezetének változásairól kérdezve több oktató említést tett egyes szakok, illetve hallgatói csoportok esetében egy ún. alapozó, homogenizáló szakasz bevezetéséről, amelynek célja a különböző felkészültségű hallgatók egy szintre hozása, illetve a középiskolai és a felsőoktatási képzés közötti szakadék áthidalása. Ez a törekvés megegyezik a tömegessé váló felsőoktatás szerkezeti átalakulásának egyik jellemző tendenciájával.

A KFRTKF oktatója a hallgatói visszajelzéseket figyelemmel kísérve határozta el alapozó szintű kurzus indítását Bibliaismeretből. A GKHF rektora elmondta, hogy *„kell az az előkészítő év, ahol egy kicsit fölzárkózhatnak a határon túliak is”*.

A felsőoktatás átalakulásának új vonásai közé tartozik a vegyes képzési profilú intézmények kialakulása az egyébként is több szektorúvá váló harmadik fokon. A vizsgált intézmények mindegyikén megtörtént az utóbbi években a képzési profilok kibővítése: ahol azelőtt csak tanítóképzés folyt, megjelent pl. a média-szakemberek képzését végző kommunikáció szak, ahol azelőtt csak lelkészképzéssel foglalkoztak, most valláspedagógusokat is kibocsátanak.

Az utóbbi években mindhárom felsőoktatási intézményben átalakították a képzés szerkezetét. A KFRTKF-en bevezették a szakos rendszert, öt szakot működtetnek és a tanító szakon belül több ún. műveltségi területet lehet választani. Az egyházi szakok közül a hitoktató 1991-ben, a kántor és a kommunikáció 1993-ban indult.

A DRHE keretében 1992-ben Hajdúböszörményben, azután 1993-ban az akkor még nem egyházi fenntartású Kölcsény Ferenc Tanítóképző Főiskolán szerveztek hitoktatói szakot. 1993-ban a szegedi kihelyezett tanszéken vallásoktató pedagógusok, majd 1998-ban a KLTE Tanárképzési Kollégiumával közösen végzett lelkészek számára vallásanások képzése kezdődött meg; 1999 őszi szemeszterétől *„az ún. betétlapos egyházművészet képzés indult el, a lelki gondozó képzést pedig 2000 őszétől kezdjük”* – mondta a DRHE rektora.

A GKHF-en 1991-től működik a hittanári szak, amelynek oktatásához a BGYTF biztosítja az infrastruktúrát, először csak harmadik szakként lehetett felvenni, a kétszakos képzés 1992-ben indult el.

Az átalakítások, tantervi módosítások fő szempontjairól kérdezve az oktatókat, feltűnt a gyakorlatra orientált képzés kialakítására való törekvés.

A DRHE-n 2000 őszétől bevezetett akkreditált képzési terv szerint a hallgatók a 10 féléves teológus oklevél megszerzése után választhatnak majd szakirányt. A lelkész szakirány erőteljes gyakorlati felkészülést jelent majd, amelyet szakoktató lelképásztor vezetésével gyülekezetekben végeznek a hallgatók.

Ezek a jelenségek egybevágóan a modern felsőoktatás általános megjelenő tendenciáival, miszerint a képzés erősen elméleti jellege helyett előtérbe kerül annak gyakorlati oldala.

A GKHF-n új diszciplinák, modern nyelvek és informatikai ismeretek kaptak helyet a képzésben.

A képzés tartalmának, szerkezetének modernizálása, az új tantárgyak, a specializáció bevezetése sok esetben a klasszikus nyelvek oktatásának racionalizálását vonta maga után, a DRHE-n pl. *„csökkentették a görög nyelv öt évfolyamra kiterjedő oktatásának óraszámait. A felsőbb évesek kevesebb órászámában tanulják”* – mondta el a nyelvet oktató adjunktus.

A változások mozgatórugói között ott találjuk a hallgatói igények fokozott figyelembevételére való törekvést is. *„A hallgatói visszajelzések hatására is rengeteget alakítottam, egyes tárgyak így kerültek be az óratervébe.”* – nyilatkozta a GKHF oktatója. A két főiskolán az oktatók beszámoltak arról, hogy a képzés modernizálása átmenetileg a heti óraszám erőteljes felduzzadását, túlterheltséget eredményezett, mert nehéz volt a korábban nagyobb óraszámú tanított tárgyakat leépíteni.

A tömegesedő felsőoktatásban gyakori probléma, hogy a szemináriumok egyre zsúfoltabbakká válnak, előbb-utóbb megszűnik szemináriumi jellegük, majd lassan kiszorítják őket a plenáris előadások. A vizsgált intézményekben nem egyforma mértékben jelentkeznek ezek a problémák: a GKHF-en a hallgatólétszám kisebb mértékű növelése miatt nem számoltak be ilyesmiről, a DRHE professzora elmondta, hogy náluk *„nincsenek is létszámban túlméretezett előadások. 30–40 fő maximum. A szemináriumon néha túl sokan is vagyunk, de megoldjuk. El még nem küldtem senkit.”*, sőt a nyelvoktatásban itt még lehetőség van csoportbontásokra is. A KFRTKF-en viszont a folyamat felgyorsulását tapasztalhatjuk. *„...a döntően szemináriumi képzés a plenáris előadások irányába ment el, sokkal személytelenebbé vált”* – hallottuk egy főiskolai docenstől.

Mindhárom intézményben jelentős lépések történtek a képzési követelmények standardizálásának irányába, a KFRTKF-en várhatóan 2002-től, a DRHE-n 2000 szeptemberétől lép életbe a kreditrendszer.

A nagyobb hallgatólétszám megjelenése általában a számonkérés hagyományos technikáira sem marad hatás nélkül: a régi egyetemi kollokviumok helyét átveszik a személytelen, erőteljesen standardizált írásbeli vizsgák, a felsőoktatás más szektoraiban viszont az ellenőrzés iskolás jellegűvé válik, hasonlítani kezd a kötelező oktatásban megszokott módszerekhez. A vizsgált intézményekben nem találkoztunk az elsőnek említett jelenséggel, a másodikkal viszont annál inkább. A legtöbb hallgatóval foglalkozó KFRTKF oktatói például elmondták, hogy a hallgatók teljesítményének folyamatos ellenőrzésére törekcsenek: általánosak az évközi számonkérések szóban és írásban, a folyamatos óravázlat- és projektírás, a zárthelyi dolgozatok, amelyek beszámítanak a vizsgajegybe.

A DRHE-n az egyetemi jellegű vizsgarendszer kiépítése felé mozdultak el: az alapvizsga típusú ellenőrzést – amelyben az első évfolyam végén minősítő, a harmadik évfolyam végén alapvizsga volt az előírás – a szigorlati típusú ellenőrzés váltotta fel, azaz minden tanszéknek szigorlattal kell zárnia képzési blokkját a tanegységek „lehallgatása” után.

A vizsgatelsítményekről beszélgetve érdekes kép bontakozott ki előttünk: az általános rossz vélemény helyett azt láttuk, hogy a legfiatalabb oktatók elégedetlenek a leginkább a hallgatói teljesítménnyel, a tapasztaltabb oktatók felismerik, hogy a diákok sokszor rajtuk kívül álló folyamatok következményeinek áldozatai.

Az oktatók tanítási és tudományos munkája, leterheltsége

A statisztikai adatokban is tetten érhető relatív oktatói túlterheltséget megerősítették beszélgetőpartnereink. *„A leszűkült dotáció miatt ma ugyanannyi hallgatóra jóval kevesebb oktató jut: 100–105 helyett 60–70! A képzés ugyanakkor kiszélesedett, differenciáltabb lett, többféle tantárgyra szintén kevesebb oktató van.”* – mondta el a KFRTKF docense, akinek általában 16–17 között alakul a heti óraszám. A DRHE oktatóinak leterheltségéről a rektor szavait idézzük: *„Az óraterhelésünk tudomásom szerint jóval magasabb mint a világi felsőoktatásban, nekem pl. rektorként 11 órára van, és, ha vezetői munkaköröm miatt nem mentesülnék, heti 19 óra jutna rám.”* A GKHF tanszékvezető oktatója elmondta, hogy a külföldön végzett fiatal kollégák

munkába állításával enyhült az utóbbi időben a leterheltsége: *„én úgy indultam itt, hogy 19–20 órámmal voltam hetente. Most gyakorlatilag heti tíz órámmal van csak, de hát igazából órákat még mindig tudnék tartani, tehát kellene még bizonyos fontos specializációk miatt a hallgatók számára lehetőséget biztosítani, de ez most nem megy”*. Összességében elmondható, hogy az oktatók az állami intézményekben dolgozó kollegáikkal összehasonlítva jóval magasabb óraszámot tanítanak.

Az oktatói kar összetételének változásairól szólva bizonyos mértékben mindenütt megindult a fiatalodás. A kérdésnek a korösszetétel alakulásán kívül a KFRTKF esetében egyéb jelentősége is lehet, ezért ott az egyházi átvétellel kapcsolatos kádercseréről érdeklődtünk. A főiskola esetében ez azért is érdekes kérdés, mert az 1993. évi átvételkor a Református Egyház csupán a volt gimnázium épületét kívánta visszakapni, végül az épületek tulajdonjogával együtt a Kölcsey Ferenc Tanítóképző Főiskolát is átvette a Tiszántúli Református Egyházkerület, s a szerződés értelmében folytatta a tanítóképzést és „vállalta, hogy az oktatókat és a többi alkalmazottat ... munkakörük biztosításával tovább foglalkoztatja”.

A megkérdezett oktatók tevékenységi köre általában túlmutat a saját intézményükben elvégzett tanításon. A tapasztaltabb oktatók operatív funkciókat is ellátnak (az egyházi tárgyak koordinálása vagy a történelem szak felelőse, a nevelési bizottság tagja stb.), valamilyen szinten vezető vagy szervező tevékenységet folytatnak. A térség felekezeti felsőoktatási intézményeiben – még a legnagyobb létszámú debreceni főiskolán sem – különült el az intézményi menedzsment, az adminisztratív feladatokat az oktatók a tanítás és a tudományos munka mellett párhuzamosan végzik, s ez óriási energiát emészt fel, hiszen nekik is rendszeresen kell intézményük jövőjét érintő stratégiai döntéseket hozniuk, mint más felsőoktatási intézményvezető kollegájuknak.

Többet oktatnak más intézményekben is. Modern, professzionális oktatókkal állunk szemben, akik félévente több száz hallgatót oktatnak és vizsgáztatnak. Kurzusaik nem a kutatómunka melléktermékei mint a tradicionális felsőoktatásban volt. A tanítás a fő tevékenységük, kurzusaik pedig az oktatási piacon is értékesítésre kerülő termékek.

A kutatócsoportban való részvételről egy oktató számolt be, rendszeres tudományos publikációs tevékenységről három. A megkérdezett oktatók a tudományos közéletben, a Debreceni Akadémiai Bizottság és a különböző világi vagy egyházi tudományos testületekben és társaságokban (Pl. Magyar Református Egyház Doktorok Tanácsa; Magyar Filozófiai Társaság) is jelen vannak.

Néhány oktatónak a saját egyházán belül több funkciója is van az oktatásügy terén: úgy tűnik, hogy ezen a téren káderhiány van, hiszen egy-egy meghatározó személyiségnek kell ellátni a feladatok egész sorát. Emellett az is jellemző, hogy az egyházak oktatásügyeinek hosszú távú koncepcionális kérdéseinek intézésére nincsenek még elkülönült intézmények, ezeket néhány oktatónak kell felvállalni. Így a debreceni főiskola egyik tanszékvezetője a Tiszántúli Református Egyházkerület katechetikai előadója, a Zsinat Ifjúsági, Külügyi, Katechetikai Bizottságának tudományos szakértője, a Nagytemplomi Református Gyülekezet presbitere, a Missziói Bizottság elnöke, a Nagytemplomi Értelmiségi Kör vezetője és animátora, főiskolai lelkes, a református egyház médiareferense is egy személyben. A GKHF rektora vezetői munkaköre mellett *„a Hitoktatási szabályzat összeállítását, meg különböző feladatok megszervezését”* végzi az Országos Hitoktatási Bizottságban. *„Ehhez hasonló az is, amit mint papnevelő végzek. Ennek is van egy országos szerve, ott is folyik a munka, ott is újabb és újabb feladatok vannak.”*

Az oktatói interjúk alapján jelentősnek mondható még egy speciális oktatói tevékenységtérlet, amelyet úgy foglalkoztatnánk össze, hogy a hallgatókkal való személyes kapcsolattartás. A

beszélgetések során feltűnt, hogy a megkérdezett oktatók jól ismerik hallgatóik szociális és magánéleti problémáit. Ez az önmagukkal szemben állított követelmény a növekvő hallgatólétszám mellett emberfeletti vállalkozásnak tűnik, és nem tipikus jelenség a tömegesedő felsőoktatásban.

Az oktatói szerepkör változását a GKHF rektora a következőképpen foglalta össze: a mai felsőoktatás oktatója *„tehát nem lehet egy magányosan dolgozó kiváló tudós, az nem elég. ... ezért nagyon komolyan törekedni kell arra, hogy közösséget alakítsunk, képesek legyünk e közösségek alapítására, vezetésére, kapcsolatteremtésre, tehát ez nagyon fontos feladat”*.

Összegzés

A megnövekedett társadalmi igények a felekezeti felsőoktatásban is megnyilvánulnak, ezt mutatta a vizsgált intézmények jelentkezőinek létszámnövekedése. Várakozásunkkal ellentétben a DRHE-re és a GKHF-re jelentkezők száma igen jelentős mértékben növekedett a 90-es években, s a KFRTKF vonzereje szakonként különböző volt, de legjelentősebb a kommunikáció szakon. Az egyházak társadalmi szerepvállalásának a 90-es években bekövetkezett kiszélesedése következtében ezek az intézmények valóban törekszenek a nagyobb hallgatólétszám befogadására, és különböző mértékben korlátozzák e törekvéseiket munkaerő-tervezési, illetve infrastrukturális korlátok. A hallgatók összetételét tekintve növekszik a nők és jelentős a határon túli magyarok aránya. Ez utóbbi rámutat arra a tényre, hogy ezek az intézmények nem csupán a kelet-magyarországi fiatalok továbbtanulási igényeit szolgálják ki, hanem vonzáskörzetük átnyúlik a határokon, így egy nagyobb történeti régió oktatásügyi centrumaivá válnak. A jelentkezők felkészültségéről szólva egyértelműen érzékelhető a tömegessé vált középiskolák felsőoktatásra előkészítő teljesítményének gyengülése. A felekezeti felsőoktatásban is érezhetővé vált egy új hallgatói életforma és a jellemzően fogyasztói elvárásrendszer megjelenése. Az előbbi fő vonása, hogy gyakori a tanulás melletti munkavégzés, a tanulmányi idő meghosszabbodása, főként amiatt, hogy aktuális tanulmányaikat nem tartják kizárólagosnak és véglegesnek a hallgatók.

Az intézmények rugalmasan reagálnak a hallgatói összetétel és igények megváltozására. Ez főként a képzés szerkezetének alakításában érhető tetten: a vegyes profilú intézmények kialakulása, a több szintes képzés felé tett első lépések, valamint az oktatás tartalmának jelentős modernizálása (modern nyelvek, informatika, specializációk, gyakorlatok) tanúskodnak erről. Az oktatók tanítási és ellenőrzési módszerei igazodnak az új körülményekhez. Az oktatók óraterhelésének tetemes növekedése mellett jelentősen megsaporodtak adminisztratív, szervezési teendők, emiatt kevesebb energiát tudnak fordítani tudományos tevékenységükre. Itt is megjelennek a nagy óraszámú, több intézményben tanító, tömegeket vizsgáztató professzionális oktatók.

Összegezve tehát elmondhatjuk, hogy a tisztántúli felekezeti felsőoktatási intézmények vezetőinek és oktatóinak az állami intézményekben dolgozó kollégáikhoz hasonló kihívásokra kell válaszolniuk, s az ezekre adott válaszaik egy irányba mutatnak a hazai felsőoktatás 90-es évekbeli változási tendenciáival. A vizsgálat eredményeinek első összegzésekor megállapíthatjuk, hogy a társadalmi igényekre adott válaszok szempontjából maga az egyházi fenntartás nem teremt az államtól eltérő viszonyokat, sokkal nagyobb jelentősége van ebből a szempontból a képzés jellegének, a működő és indítandó szakok munkaerőpiaci értékesíthetőségének, az intézmény infrastrukturális helyzetének és az intézményvezetés innovációs törekvéseinek.

Pusztai Gabriella & T. Molnár Viktória & Törkös Katalin

NEMZETKÖZI TANKÖNYVKUTATÁS ÉS TANKÖNYVELEMZÉS

Az UNESCO-val szoros kapcsolatban álló, és a németországi Braunschweigben működő Georg Eckert Nemzetközi Tankönyvkutató Intézet kiadványaként, Falk Pingel összeállításában jelent meg az a mindössze 55 oldalas mű, amely a nemzetközi tankönyvkutatásra, a tankönyvek összehasonlító elemzésére irányítja a figyelmet. A szűk terjedelem ellenére széleskörű, gazdag információt nyújtó és számos gondolatot ébresztő munka már a címével is utal arra, hogy célja elsősorban nem a téma filológiai feldolgozása, hanem a felhalmozott tapasztalatoknak a gyakorlatban is jól alkalmazható megosztása.

A Georg Eckert történész által 1951-ben alapított intézet – amelynek célkitűzése a kezdetektől fogva a kölcsönös nemzetközi megértés elősegítése – UNESCO határozat alapján 1992-ben lett a Nemzetközi Tankönyvkutatói Hálózat központja. Tevékenységüket fémjelzi, hogy a jelen összeállítás már kiadványsorozatuk 103. köteteként jelent meg (*Studien zur internationalen Schulbuchforschung; Schriftreihe des Georg Eckert Instituts*; sorozatszerkesztő: Prof. Dr. Ursula A.J. Becher, az intézet igazgatója).

A könyv bevezetője rögzíti a nemzetközi tankönyvkutatás alapelveit. A tankönyvkutatásban lényeges kiindulópont a tankönyv funkciójának meghatározása. A tanulmány – a tankönyvek szerepét társadalmi-politikai összefüggésekbe helyezve – arra világít rá, hogy a tankönyvek az átörökíteni kívánt tudás és ismeretek átadása mellett a politikai és társadalmi normákat is rögzítik, így hozzájárulhatnak az interkulturális megértéshez. Nem mindegy azonban – húzza alá a szerző –, hogy milyen célok elérésére tervezik a tankönyveket: egyoldalúan beállított tényeket, ideológiákat, politikai irányzatokat tükröznek, vagy több perspektívából való megjelenítéssel kritikai szemlélet kialakulását segítik elő a tanulóknak. Ismerteti, hogy a nemzetközi tankönyvkutatók először a történelem és a földrajz, majd az állampolgári ismeretek tárgyú tankönyvekre irányultak, az utóbbi időben fordultak az idegennyelvoktatás tankönyvei és az olvasókönyvek felé is. Ezek a tárgyak ugyanis különösen alkalmasak a demokráciára nevelés, az emberi jogok, valamint a nemzetközi és interkulturális tudatosság fejlesztése szempontjából.

A fenti elvek alapján a kiadvány a nemzetközi tankönyvelemző programok megvalósításához kíván segítséget nyújtani két szinten: 1) a tankönyvek gyakorlati elemzésében, amihez metodikai készségek kialakítása szükséges, valamint 2) a közvetítés folyamatában, melyben lényeges az ellentmondásos kérdésekben érintett felek által elérhető és elfogadható megegyezés kialakítása.

A *Nemzetek Szövetsége, majd az UNESCO és az Európa Tanács támogatásával folytatott nemzetközi tankönyvkritika kezdetét, kibontakozását és eredményeit* vizsgáló I. fejezet dokumentációs értékű, részletes kronológiai leírást ad, ami ugyan a kezdetekre szorítkozva 1946–49-nél megszakad, azonban – az 1974–1991 közötti időszak kivételével – más fejezetekben is bukkanhatunk történeti utalásokra. Részletes képet kaphatunk arról, hogy az első világháború után a Nemzetek Szövetsége nemzetközi együttműködési keretek, tankönyvelemzési lehetőségek megteremtésével igyekezett megakadályozni az idegengyűlölet és a sztereotípián alapuló szemléletek elterjedését. A skandináv országokban egyesület jött létre a szomszédos országokkal kapcsolatos egyoldalú és elfogult tankönyvi megjelenítések eltávolítására. Mérőföldkőnek tartja a szerző, hogy 1937-ben – az egyre erősödő nemzetközi feszültség ellenére – 26 ország aláírta az iskolai történelemkönyvek felülvizsgálatára irányuló dokumentumot (*Declaration regarding the teaching of history: revision of school text-books*), amely a következő három fő elven alapult: 1) az együttműködő országok kompetens szervei, valamint a tankönyvírók a lehető legnagyobb teret biztosítják más népek történelmének megismertetésére, a világtörténelem tanításakor hangsúlyozzák a nemzetek egymásrataltságát; 2) a kormányok eszközöket biztosítanak annak a megállapítására, hogy a tankönyvek választéka megvédi-e minden tanulót a más népekkel szembeni igazságtalan előítéleteket kiváltható állításoktól és interpretációktól; 3) minden országban nemzeti bizottság is alakul, amelyben a pedagógus szakma – köztük a történelem tanárok is – képviselve van. A fenti elvek ma is érvényesek. A legbefolyásosabb országok azonban visszautasították az együttműködést, mégpedig politikai-oktatási rendszerük eltérő jellege miatt különböző indokokkal: 1) nem engedték, hogy más országok szakértői beleszóljanak az oktatásügyükbe; 2) a nagymértékben centralizált oktatási rendszerű kormá-

nyok nem fogadták el a nem állami szervezetek tankönyvelemzéseken alapuló ajánlásait; 3) a kevésbé merev irányítású országokban az állami vezetés vagy nem akart beavatkozni a tanárok és a tankönyvszerzők jogaiba, vagy nem is tudott, minthogy a tankönyvválasztás és a tankönyvrevízió a regionális, helyi vagy az intézményi, sőt a tanári döntési feladatok közé tartozott. Sikeres együttműködés azok között az országok között bontakozhatott ki, amelyek már hosszabb ideje békésen éltek egymás mellett, például a bizalom légkörét megteremtő skandináv országokban vagy Latin-Amerikában. A tapasztalatok alapján az volt a fő konklúziójuk, hogy a tankönyvrevízió tágabb politikai-kulturális kontextusban vizsgálendő.

A második világháború után az UNESCO folytatta tevékenységét. 1946-tól számos programot dolgozott ki és konferenciákat szervezett a nemzetközi megértés eszközeként szolgáló tankönyvek és tananyagok fejlesztésére, kézikönyvet állított össze a tankönyvírásra vonatkozó kritériumokkal. Az UNESCO azokat a szemináriumokat támogatta, amelyek nem csak a nyilvánvaló ténybeli hibák korrekciójára irányultak, hanem a világ kultúráinak és régióinak sokaságát is tudatosították, mint például Ázsia megjelenítése a nyugati – elsősorban az úgynevezett ipari – országok tankönyveiben. A hangsúly a nemzeti problémákról fokozatosan az Európán kívüli, globális kérdések felé terelődött.

A II. fejezet az *országok közötti együttműködési programok pedagógiai elveit, metodológiáját és főbb eredményeit* összegzi. Ismerteti az első tankönyvelemzésekhez ajánlott úgynevezett konszenzus-modellt. Ez azon alapul, hogy a különböző, akár konfliktusban lévő ábrázolások összehasonlító elemzése a vélemények kompromisszumához vezet. Így az ajánlások inkább a közös pontokat hangsúlyozták, nem pedig a különbségeket. A konszenzus modellben a nyelvezet többnyire tényszerű. Nem adnak ajánlásokat a tanároknak vagy a szerzőknek arra nézve, hogyan kezeljék a konfliktusokat és a különböző interpretációkat, különösen ha azok nemzeti érzéseket érintenek. A konszenzus modell előnyeit az anyag megvalósult nemzetközi együttműködési példákkal támasztja alá: amerikai-kanadai tankönyvek kulturális vonatkozásainak összehasonlítása az amerikai befolyástól való félelem alapján; spanyol-portugál tankönyvelemzés a kölcsönös ábrázolásban mutatkozó hiányok kiküszöbölésére; a német-izraeli, majd a lengyel-izraeli tankönyvajánlások. Csak kevés programnak sikerült áttörnie a „vasfüggönyön”, ilyen volt például a német-lengyel kapcsolatok vizsgálata a középkortól a háború utáni időig. Amerikaiak készítették 1977 és 1989 között tanulmányt az Amerikai Egyesült Államok és a Szovjetunió tankönyveiről. *Iskolai tankönyvek: a hidegháború fegy-*

verei című jelentésük tartalmazza a hiányosságok listáját. Megállapítják, hogy a félreértések egy része megszüntethető lenne egymás történelmének bővebb tárgyalásával.

Ezután a szerző rámutat arra, hogy a hidegháború befejeződésével, majd az utóbbi évtized világméretű radikális politikai változásaival a szélsőséges nacionalizmus, agresszió, intolerancia, idegengyűlölet új formái bukkannak fel. Az elemzések arra irányulnak, hogy a problémák kezelésében milyen perspektívát nyújtana a tankönyvek; milyen értékek alapján végezhetik a nemzetközi kérdések megjelenítését a szerzők. Az UNESCO 1995-ben az alábbi célokat tűzte ki: a nemzetközi tankönyvkészítés serkentése; egy adott téma különböző perspektívából való bemutatása a nemzeti és kulturális háttér transzparens ábrázolásával; a tudományos tényekkel való megalapozottsága; az UNESCO és más ENSZ szervezetek dokumentumainak széles körben való terjesztése; a távoktatás, a modern kommunikációs eszközöknek a béke, az emberi jogok és demokrácia szolgálatába állítása.

A *nemzetközi tankönyvelemzési program megvalósításának módszertani kérdéseit és gyakorlati szempontjait* tárgyaló III. fejezet kutatásmetodikai lépések sorát mutatja be széleskörű együttműködési tapasztalati példákkal. Ezek szerint a résztvevők kiválasztásához előzetes elemzés szükséges, a kutatás megkezdése előtt politikai megbeszéléseket kell folytatni, személyes kapcsolatokat kell kialakítani a minisztériumokkal és kiadókkal. Lényeges felmérni a tankönyvírást befolyásoló tényezőket, a pedagógiai környezet előzetes elemzése során fontos a kölcsönös tájékozódás egymás oktatási rendszeréről. A tankönyveket a tantervek összefüggésében vizsgálják, ezért lényegesnek tartják a tervezés módjának megismerését, továbbá a felelősségi körök, a döntéshozás szintjeinek és résztvevőinek az azonosítását. A különböző célú elemzések eltérő igényeinek megfelelően különböző tankönyvelemzési módszereket dolgoztak ki, amelyek egyrészt a tényleges tartalom megállapítására, a didaktikai szempontokra, másrészt a rejtett tanterv működésére, a háttérben lévő feltételezések és a tanuló gondolkodásában létrejövő összefüggések vizsgálatára terjednek ki. Dinamikusan fejlődő kutatási irányzatuk a *lehetőség-elemzés* (contingency analysis), amely a fogalmak, személyek ábrázolásának kontextusával foglalkozik, azokkal a képekkel, amelyek – a tankönyvek szándéka nélkül vagy ellenére – az információk alapján a tanulóban kialakulhatnak. A lehetséges konnotációk megállapítására gyakorlati és hermeneutikai vagy nyelvészeti vizsgálatot tartanak célravezetőnek. Igen fontos területük a tankönyvekben megnyilvánuló kommunikáció elemzése, a multikulturális szempontok figyelembe vétele, a

másság ábrázolása – ugyanis szövegelemzés (diskurzus-elemzés) mutathat rá a szerzők nyelvhasználatára mögött rejlő koncepcionális felfogásra, a társadalomban működő erőkre vonatkozó értékítéletükre. Emellett szövegelemzéssel állapítható meg, hogy a szerző mit tart fontosnak, magyarázandónak vagy ismertnek; mely témák kifejtését segíti a vizuális megjelenítés. Lényegesnek nevezik a tartalomelemzés és a didaktikai elemzés együttes megvalósítását. A különböző perspektívák fel-táráshoz célszerűnek tartják az elméleti szakemberek és a gyakorló pedagógusok szoros együttműködését. A tankönyvek formai megjelenítésének vizsgálatakor legfontosabbnak a pénzügyi lehetőségek hatékony felhasználást tartják.

A nemzetközi tankönyvelemzéseknek számos területe lehet: vizsgálhatják a tankönyvek funkcióit; elemezhetik a pedagógusok és tanulók tankönyvhasználatát, a tankönyv helyét az osztálytermi tanításban, a tankönyv tanárt segítő szerepét. Az utólagos tevékenységek célja a tankönyvajánlás további sorsáról való információszerzés: megvalósultak-e az ajánlások, mi változott, mi nem. A visszacsatolás nem csak pedagógiai és elméleti, de politikai szinten is célszerű.

A tankönyvírás, a tankönyvek cseréje és a piaci viszonyok alakulása számos problémát vet fel, amelyek közül az egyik legfontosabb az idő tényező. Elgondolkodtató megállapítás, hogy egy tankönyv elkészítése a tervezéstől a kiadásig mintegy öt évre, vagy annál is többre tehető. Németországban, ahol a nyugatnémet kiadók vették át a keletnémet piacot, az átmeneti helyzetből adódó tankönyvcserét csak a tankönyvek néhány oldalának megváltoztatásával kezdték. A legtöbb könyv csak a berlini fal leomlása után öt-tíz év elteltével mutatja be tényszerűen a legújabb történelmi fejleményeket. Egy sikeres könyv élettartama legalább tíz évre tehető. Cseréjét többnyire az indokolhatja, hogy már megjelenésekor is évekkal korábban gyűjtött adatokat, statisztikát tartalmaz.

A Georg Eckert Nemzetközi Tankönyvkutató Intézet, és az UNESCO Nemzetközi Tankönyvkutató Hálózatának tevékenységét a IV. fejezet alapján ismerttjük. Nemzetközi tankönyvelemzési konferenciák szervezésével, tankönyvajánlási dokumentumok kidolgozásával, tanácsadással foglalkoznak. Az intézetben folytatott kutatáshoz ösztöndíjak pályázhatók meg. Az intézet kiadványai: konferenciákról szóló jelentések, tankönyvelemzések, ajánlások, tananyagok. Foglalkoznak tantervfejlesztéssel, tanárképző programok szervezésével. *Internationale Schulbuchforschung/International Textbook Research* címen folyóiratot jelentetnek meg.

Izgalmas kérdéseket vet fel az új média kihívásaival foglalkozó V. fejezet. Megnövekedett ugyanis a külön-

böző információs források hatása a tanulókra. Mi a tankönyv szerepe az elektronikus média világában? A Hamburg-Chicago program keretében például a tanulók elektronikus úton kerülhetnek kapcsolatba egymással, és a két városról, lakóhelyükről cserélnek információt. Milyen kifejezéseket használnak, milyen értékek fontosak a számukra, egyeznek-e ezek az értékek a tanáraik és a tankönyvszerzők értékeivel? Milyen nem kívánatos hatásoknak vannak kitéve az internetet használó tanulók?

A nemzetközi együttműködés további fejleményeit, perspektíváit vázoló VI. fejezet olyan globális kutatási témákra utal, mint például a határok nélküli kommunikáció, a nemzetfelettivé váló tankönyvkiadás. Véleményük szerint két tényező – a globalizáció felé haladás, valamint a versenyben maradás – szorítja a nemzeti kiadókat egyre inkább nemzetközi partnerek keresésére. A globális felelősségre neveléssel szükségessé válik a tankönyv feladatának elemzése abból a szempontból is, hogy „a társadalom bemutatására szorítkozik csupán, vagy a társadalmi változás előmozdítását is célozza. Attitűdök és értékek közvetítésén túl segíti-e a tanulót abban is, hogy képes legyen azok önálló mérlegelésére, megítélésére?”

A szerző megállapítja, hogy az oktatás és politika között kölcsönös a kapcsolat. Az oktatás teremtheti meg ugyanis az alapokat az attitűdök és vélemények kialakításához, amelyek a béke és a kölcsönös megértés elősegítéséhez lényegesek a politika számára. A nemzetközi összehasonlító tankönyvelemzés segíthet abban, hogy ne csak a lokális, regionális és nemzeti dimenzió, hanem az európai túl a globális dimenzió is érvényre juthasson a tankönyvekben.

A kötet három – igen értékes információkkal szolgáló – függelék is tartalmaz: A) Tankönyvelemzési módszerek és kategóriák; B) A nemzetközi tankönyvkutató intézetek válogatott listája; C) Irodalom.

Összességként azt állapíthatjuk meg, hogy a könyv ráirányítja a figyelmet a tankönyvkutatói együttműködés fontosságára a nemzetközi dimenzióban, valamint interdiszciplináris területeken. Mindez indokolja a szakmai és politikai diskurzusban való minél hatékonyabb részvételünket. E gondolatok alapján ajánlom oktatáspolitikai döntéshozóknak, szakmai egyesületeknek, tankönyvíróknak, kutatóknak és gyakorló tanároknak az ismertetett kiadványt.

(Falk Pingel: *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. Hannover:Hahn, 1999.)

Kurtán Zsuzsa



KÖZÉPFOKÚ OKTATÁS EURÓPÁBAN

A *Középfokú oktatás Európában* c. könyv a *Secondary Education for Europe* című nemzetközi összehasonlító project eredményeire épül, s 1997-ben jelent meg az Európa Tanács kiadásában. A kötet átfogja a középfokú oktatás egészét, s kiterjed annak legtöbb részkérdésére az európai országok többségének vonatkozásában. A bevezetőt követően az első rész a középfokú oktatást társadalmi kitekintésben tárgyalja. A következő rész a középfokú oktatás konkrét kérdéseit tárgyalja, a második fejezet a középfok szerkezetét, a harmadik a középfokú oktatás rányitását, a negyedik az iskola külső és belső viszonyait, az ötödik a tanterveket, a hatodik az értékelést, a hetedik a tanárok, személyzet kérdéseit járja körül. Az utolsó fejezetek ismét átfogóbb perspektívákat választanak, a nyolcadik fejezet az európai dimenziót tárgyalja az oktatásban, a kilencedik fejezet a minőség és esélyegyenlőség kérdéseit, s a tizedik, utolsó fejezet a jövőbeni kilátásokra és kihívásokra tér ki. A tárgyalt kérdésekben az általános tendenciák áttekintése után az egyes országok gyakorlatát ismereti a kötet, figyelemmel a különbségekre és a hasonlóságokra is.

A könyv bár igen izgalmas, mégsem könnyű olvasmány, témaválasztása ugyanis az oktatási rendszer egyik legnehezebben áttekinthető részét érinti, ami rögtön a bevezetésben, az alapkérdések, *definíciós kérdések* tisztázása során kiderül. A középfokú oktatás definíciója ugyanis nem egyértelmű, nemzetközi összehasonlításban a „középiskolai oktatásnak” (*secondary education*) többféle jelentése van. Az oktatás hossza középfokon országonként 3 és 9 év közt változik, a beiskolázási életkor 10 évestől 16 éves korig, a végzés, kilépés kora 16 és 20 éves kor között van. A középfokú oktatást könnyű volt felülről lehatárolni mindaddig, ami a középiskola csak a felsőfokra való felkészítést jelentette, azóta azonban sok a változás, s a lehatárolás nehezebb, mivel az általános képzés mellett szakmai és technikai képzés is létezik középfokon, s nem továbbtanulásra felkészítő általános képzések is vannak a felsőfokú továbbtanulásra való felkészítő akadémiikus képzések mellett, s a felsőoktatásban is kialakult a nem egyetemi, főiskolai szektor. A definíciós bizonytalanság más „határkérdéseket” is érint: a közép- és felsőfokú oktatás közötti, az iskolarendszerű oktatás és a felnőttoktatás, valamint az egyes tanulócsoportok közötti határok kérdéseit. A középfokú oktatás átfedésben van a felsőfokú oktatással, de az alsóközépfok és az alapképzés felső szintje is átfedi egymást. Nehezebb az áttekintést, hogy egyre több technikai képzés indul, ezek közül sok a felsőfok felé terjeszkedik a magasabb képesítési igények kapcsán, s az is, hogy

már igen sok a túlkoros tanuló is ebben a sávban, akik 17–20 év közöttiek, ami szintén erősíti az átfedést más oktatási formákkal, szintekkel. Számos olyan program is született a két szint között, a középfok és a felsőfok határán, melyek célja a tanulók esélyeinek növelése rövid szakmai képzések révén. A definíciós és kategorizációs problémákat tovább növeli, hogy szerveződik középfokú képzés felnőttek számára is, ami szintén egy nagy szektort jelent. A kötet a definíciós nehézségek taglalását követően lehatárolja a maga számára a középfokú képzés fogalmát: azt tekinti a középfokú oktatás részének, amelyekhez az ISCED2 és ISCED3 szintű programok tartoznak, köztük olyanokkal is, melyek logikusan az ISCED4 szinthez is tartozhatnának.

A kötet első része, mely a középiskola a társadalomban címet viseli, azokat a kérdéseket járja körül, amelyek a *társadalmi igényekkel* összefüggésben és a középfokú oktatással kapcsolatban felmerülnek: a középiskolázás célját és növekedését, a kötelező oktatás kérését, az oktatással szemben megfogalmazódó kritikákat. Bár minden oktatási szintre érvényes, a középfokú oktatásra különösen igaz, hogy különböző elvárások keresztüztüében működik. A közvélemény ma erősebben érdeklődik az oktatás iránt, körvonalazottabb elvárásai vannak, ezekre a politikának és az iskoláknak reagálnia kell. Különösen, mivel a középfokú oktatást több országban éri kritika, részben amiatt, hogy elszakad a való életől, s részben amiatt, hogy a középfokon a tanulói teljesítmények nem hozzák azt az elvárást, amit a költséges rendszer lehetővé tenne. Ez a kritika csak ritkán érinti a rendszer szerkezetét és fő jellemzőit (pl. a finanszírozás vagy az rányitás rendszert), s az oktatás fő célkitűzései – esélyegyenlőség, állampolgári létre és munkaerőpiacra való felkészítés, a tanulók személyes képességeinek kibontakoztatása – sem kérdőjeleződtek meg. Tágabb perspektívát alapul véve az utóbbi 25 évben azonban a célkitűzésekben jelentős változások figyelhetők meg: az esélyegyenlőség értékének dominanciája pl. már megkérdőjeleződött olyan más értékek javára, mint az egyéni szabadság, a választás lehetősége és a piac. Az utóbbi a neoliberalis eszmék fényében megfogalmazva: a közoktatás egyaránt közszolgáltatás és piaci termék, aminek minőségéért a szolgáltató felelős. Az oktatás ilyenformán egyszerre két oldalról is megkérdőjeleződött: részint más közszolgáltatások felől (pl. egészségügy) másrészt a források hatékonyabb felhasználása felől maga a közszolgálati szféra részeként. Ezek a minőség iránti igény erősödését is eredményezték, mely folyamat Nyugat-Európában már sok éve, Közép és Kelet-Európában pedig néhány éve jelentek meg. Összességében ma már egy új egyensúly kialakítása jelent kihí-

vást a hagyományos és az újonnan megfogalmazott társadalmi igények között, miszerint az oktatáspolitikai keretben az új értékek és elvek is helyet kapnak a régiek mellett. A változás részben már tetten érhető a középfokú oktatásban: mikroszinten már valóban nagyobb az egyéni szabadság a programokon belül. A változások elsősorban az oktatás tartalmát és a kínálat jellemzőit érintették, hatásuk jelentős volt az irányítás stílusára, a gazdálkodásra és a kimeneti szabályozásra vonatkozóan is, kevésbé érintették a rendszer szerkezetét és az intézmények szervezetét. A felelősség újraelosztása következtében összességében a „perifériák” jutottak nagyobb mozgástérhez (regionális és lokális szintek ill. iskolahasználó csoportok) az irányításban. A szülők és a diákok kliensekké és felelősséggel bíró érdekeltekké váltak, akik komoly hatással lehetnek az intézmények működésére – ami jelentősen csökkentette a professzionális csoportok, mindenekelőtt a tanárok hatalmát.

A társadalmi elvárások más vonulata a középfokú oktatás eredményessége felől kérdőjelezi meg a képzés egyes vonatkozásait, az okból, hogy egyes állítások szerint az oktatás nem képes jó minőségű „terméket” előállítani, felkészíteni a tanulókat a társadalmi életre és a munkaerőpiacra. A 70-es évek óta megfigyelhető magas ifjúsági munkanélküliségre mutatra sokan megkérdőjelezik a közvetlen kapcsolat létét az oktatás színvonalára és a munkaerőpiaci esélyek között. A fentiek ellenére úgy tűnik, nem tört meg az oktatás potenciális előnyeibe vetett bizalom. Az országjelentések töretlen bizalomról, sőt növekvő elvárásokról számolnak be. Sok országban kifejezetten része az oktatáspolitikai törekvéseknek a részvétel növelése a felsőközépfokon: Írországban pl. 2000-re 90%-ra akarják emelni a középfokon való részvétel arányát, Franciaországban az életkori csoport 80%-ának akarnak érettségit adni. Norvégiában és Svédországban a 16 és 20 év közötti fiatalok még három év teljes idejű iskolázásra számíthatnak.

A középfokú oktatás szintjén a társadalmi vonatkozású kérdések között felmerül a tankötelezettség kérdése is, a teljes beiskolázás biztosításának időtartama. A törvény által garantált teljes beiskolázás mellett szóló nyomás a felső-középfokú oktatásban két oldalról jön: az egyik oktatáson kívüli, a másik oktatáson belüli eredetű. A belső nyomás abból fakad, hogy az iskolázottsági szint emelkedése a népesség esetében a maradék marginalizálódásához vezet, ezek beiskolázása ill. iskolában tartása szociális okokból kívánatos. S mivel éppen ez a csoport nem valószínű, hogy magától maradna, ehhez a törvényi szabályozás szükséges. A külső nyomást a gazdaság munkaerőigénye jelenti, az a tény, hogy erősen beszűkültek a munkalehetőségek az

iskolából szakmai végzettség nélkül kilépők számára. Mindkét említett tényező a felső-középfok végéig tartó teljes iskolázás mellett szól.

Történeti perspektívában a középfokú oktatással kapcsolatban az oktatási rendszerekben megfigyelhető tendenciák többsége valamilyen módon a középiskolai oktatás expanziójával függ össze. A középiskolázásban tapasztalt növekedés nemcsak az utóbbi évtized jellemzője, jóval korábban öltött tömeges méreteket. A háborút követő időszakban, 1945 és 1970 között a beiskolázás Európa-szerte megemelkedett. Az európai OECD országokban 1950 és 1965 között a jellemző növekedés másfél-kétszeres volt, de egyes országokban megháromszorozódott a tanulólétszám. A középfokú oktatás nem egészen két évtized alatt áthaladt a „szelektív” formából a „tömeges” szolgáltatássá válás szakaszán. A középfokú iskolázás expanziójának fő oka az elemzők szerint nem a háború utáni demográfiai robbanás volt, mivel az európai OECD országokban kevés kivétellel a kérdéses életkori csoport létszámában 1950 és 1965 között csak egyharmaddal, vagy ennél kevesebbel növekedett. Az oktatás iránti igény következtében megnövekedett részvétel volt a legfontosabb hajtóereje a növekedésnek.

A középfokú oktatás expanziója a 70-es években folytatódott, bár kisebb ütemben, a növekedési csúcsot sok országban a 80-as évek során érték el. Azóta ez lelassult, sőt egyes esetekben a beiskolázás egyenesen csökkent. A csökkenés okai között demográfiai, társadalmi és politikai tényezők egyaránt vannak. Sok országban a születési ráta a 60-as évektől csökkenni kezdett, ami a 80-as évek elejétől fogva befolyásolta a beiskolázást. A részvétel növekedésének lendülete megtört, további növekedést már korlátozza a középfokú programok gyenge adaptálása a „maradék”, azaz a szociálisan hátrányos helyzetű csoport szükségleteihez. A döntéshozók is kezdték megkérdőjelezni a teljes életkori csoport egyre hosszabb idejű iskolában tartásának hasznát. A kritikai megnyilatkozások erősödtek a tanulmányi eredményekkel kapcsolatban, különösen a középfokon, mindenekelőtt a munkaerő „túloktatása” miatt. A gazdaság, mint mondják, továbbra is igényel nagyszámú szakképzett embert, az oktatás egyre emelkedő szintje ezzel az igénnyel konfliktusba kerülhet. A növekedés – a mérséklődés ellenére – összességében folytatódik, hajtóerejét ma is szintén inkább a társadalmi és egyéni igények semmint a munkaerőpiaci előrejelzések jelentik. Az egyes országok között már jelentős különbségek is vannak e tekintetben: míg 1980 és 1991 között a középfokon a beiskolázás csökkenésének lehetünk tanúi néhány országban (25%-kal csökkent pl. Ausztriában, Belgiumban, Németországban, Olaszországban, Hollandiában, Norvégiában, Svájcban,

és az Egyesült Királyságban), ahol viszont a kezdeti növekedés alacsony volt, folytatódott a növekedés a demográfiai csökkenés ellenére (Portugália, Spanyolország, Törökország, és Görögország). (Vannak azonban országok, ahol a létszámcsökkenés a demográfiai hullám alakulása következtében később mutatkozik, pl. ilyen Németország és Franciaország.)

A fejlett országokban a 14 és 15 éves népesség kötelező iskoláztatása 1970-re szinte mindenütt befejeződött, a folyamat ma már a 15 és 18–19 éves népesség teljes körű beiskolázása felé tart. Még a folyamat közepén tartunk, de ma már a 18 éves korig tartó beiskolázás kérdése van a láthatáron. A kötelező oktatás legitimációs érvei között megtaláljuk az esélyegyenlőség valamint az alapkészségek kialakításának biztosítására való törekvést, az állampolgári oktatás biztosítására, továbbá a munkaerőpiacon való érvényesüléshez szükséges legfontosabb készségek kialakítására törekvő érvelést.

A közeljövőben a demográfiai tényezők következtében az iskolázás kiterjedése ellenére a középfokon tanuló népesség létszámában erősen csökkenni fog, aminek következtében kevesebb férőhelyre lesz szükség a középfokú intézményekben. Mára Európa-szerte a demográfiai tényezők, a születési ráta vált az oktatást leginkább meghatározó tényezővé. A központi és a területi irányítási szervek ezzel kapcsolatban két lehetőség előtt állnak: vagy bezárnak iskolákat és osztályokat, vagy elfogadják a magasabb egy tanulóra jutó fajlagos költségeket. (Egy harmadik lehetőség lenne a programok közötti választási lehetőség szűkítése, de ez a jelenlegi oktatáspolitikai meggyőződések többségével nincs összhangban.)

A közép-kelet-európai országokban a növekedés üteme másképp alakult, s mások az okok is, melyek befolyásolják. A politikai helyzet erősen meghatározta a középfokra történő beiskolázás alakulását. Észtország adatai például gyors növekedést mutattak 1980-ig, ezután azonban csökkenésnek indulnak. Ukrajnában lassú, kiegyensúlyozott növekedést lehet megfigyelni, Romániában a korábbi növekedést gyors csökkenés váltotta fel. Az 1980-as években a korábbi Kelet-Németország drámai csökkenést élt át, míg Magyarország nemrégiben gyors növekedés tanúja lehetett. Kelet- és Közép-Európában a középfokú oktatás perspektívája épp olyan sokféle, mint a gazdaság és politikai helyzet. A demográfiai tendenciákat erős hullámmás jellemzi. Hosszú távon a születésszám csökkent, de az egyes országokban a folyamat sokféle. Bár sok közép-kelet-európai országban a növekedés szintén elsősorban a részvételből fakad s nem a demográfiai hullám következménye, a demográfiai csökkenés nagymértékben befolyásolni fogja a jövőben ezeket a trendeket, s ez lesz a leginkább meghatározó tényezője a középfokú oktatásnak.

A további fejezetek a középfokú oktatás céljait, jogi szabályozását, az oktatási szintek egymáshoz való kapcsolódását ill. a különböző szerkezeti modelleket tárgyalják részletesen, különösen részletesen a *felsőközépfok szerkezetét*. Az iskolaszervezeti reformok áttekintéséből kitűnik, hogy Európában a 90-es évekre a 70-es évektől szerveződő komprehenzív modellek váltak uralkodóvá, a 80-as évektől Portugáliában, Spanyolországban is ezt az irányt követték. (Közép- és Kelet-Európában a modell kissé más: itt a belső differenciálás nélküli 8 éves alapoktatást szelektív középfokú rendszer követi.) Idővel a komprehenzív és a szelektív rendszerek közötti különbség elhalványulóban van, ugyanakkor a felső-középfokon egy diverzifikáltabb tantervi rendszer, kínálat van kialakulóban. Úgy tűnik, a nagy szerkezeti reformok ideje lejárt, korunkban már csak részleges reformok zajlanak, például a tanterv és az értékelés területén. Pontosabban az alsó középfokon már nem lehet jelentős szerkezeti változásokra számítani, ez azonban már nem igaz a felső-középfokra, és ismét nem igaz Közép-Kelet-Európára, ahol az egész középfok átalakulóban van és az alapfok is megrendült. Ezért érdemes kicsit bővebben tárgyalni a felső-középfok fejlődését tárgyaló fejezetet.

A felső-középfok hagyományosan két fő programra tagolódik: általános és szakképző programokra. A középfokú oktatás szakképző része a múlt század idején kezdett kialakulni, a társadalmi-gazdasági igényeknek megfelelően, idővel ezek megsokasodtak, képzési idejük meghosszabbodott. Ma számos technikai képzés átfedésben van a felsőoktatással, mind klienseiket, mind tantervüket tekintve, ez a helyzet azonban adminisztratív nem mindig van elismerve, s hivatalosan ezek a középfokhoz tartoznak. Egy harmadik fejlődési irány a post-secondary oktatás kialakulása: a kilépők a középfokról egy másik középfokú kínálatához tartozó programba iratkoznak be, a jobb képességtől, azaz a felsőoktatásba vagy a munkaerőpiacra lépésnél az esélyek növelése érdekében. A felső-középfok egyik nagy gondja a kurzusok és végzettségek kumulációja lehet a jövőben. A felső-középfokon a következő években Európában strukturális reformok várhatók, melyek nagy részt az általános-szakmai-technikai képzés kapcsolataira fognak fókuszálni. A fejlődés a felső-középfok általánosodásához és a szakképzés-technikai képzés post-secondary szintre történő toldásához vezethet. A különbség a különböző tantervek között már most elhalványulóban van, a felsőfokra felkészítő és nem felkészítő tantervek között pedig csökken. A tantervi különbségek csökkenése mögött több tényező áll. Legerősebb befolyásoló tényező, hogy a munkaerőpiac egyre magasabb szintű és átfogóbb kompetenciákat igényel, csökken a középszintű technikai szintű vég-

zetség iránti igény. Másik szempont lehet, hogy a szakmai képzés drágább, mint az általános. Összességében nyomás inkább a kínálat egyszerűsödése irányába hat, ami kevés teret hagy a sokszor speciális szakmai képzés számára.

A fenti tendenciák a szakképzés feltételeit is szükségszerűen átalakítják a közoktatás keretein belül. A szakképzésben a leggyakoribb formula: az első szakasz általános képzés, korlátozott óraszámú szakmai orientációs oktatással, ezek után választ csak a tanuló szakmát, szakirányt, ez a választás a 3–4. évben következik be. A specializációk száma a szakképzésben csökken, gyakran több százról pár tucatra, ugyanakkor a képzés szélessége kibővül, az átváltható készségek központi jelentőségűvé válnak a tantervben (arra a feltételezésre építve, hogy vannak közös kompetencia-elemek az egyes specializációk és ezek csoportjaik között). A jövőben széles alapozottságú képesítésekkel lépnek ki a tanulók a munkaerőpiacra, ahol a bizonytalanságot ellensúlyozhatja a képzés, a felkészültség rugalmassága. Nemzetközi összevetésben kitűnik egy további – paradox – sajátosság is: miközben a szakképzéssel összefüggésben egyre növekvő népszerűsége van a duális modellnek, azok az országok, ahol ez a hagyomány, éppen eltávolodóban vannak tőle. Összességében egyre kevésbé tekinthető végállomásnak már szakképzés is: részben munkaerőpiaci sajátosságok, részben a magas képzési követelmények következtében, amit a harmadik szektor és a nagyobb cégek igényelnek. Várhatóan a szakképzés túlnyomórészt inkább a magasabb szinteken, a post-secondary szinten fog szerveződni, s a középfok egyre inkább az általános képzést szolgálja (másképpől növekszik a tanfolyami képzések jelentősége). De ennek következménye lesz az is, hogy sokan nem fogják a helyüket megtalálni ebben a kitolódó rendszerben és ennek következtében sok fiatal fog mindenfajta végzettség nélkül a munkaerőpiacra lépni.

A harmadik rész a középfokú oktatás *irányítási kérdéseit* tárgyalja. A hatékonyság növelésének igénye, s ennek érdekében az iskolai autonómia kiszélesítése, melynek révén az intézmények számára lehetővé válik a rugalmasabb működés, alkalmazkodás, akár a vállalkozás – végső soron az intézmények között a verseny fokozása érdekében. Ebben talán Anglia jutott a legmesszebbre, itt a reformok bevallott célja a minőség és a hatékonyság javítása volt. Szerepet játszott a decentralizációs politikák kialakulásában – helyi szinten – a helyi igények fokozottabb kielégítése, a helyi és regionális különbségek figyelembe vétele, a helyi közösség megtartását célzó törekvések. Az oktatásügyi folyamat növekvő komplexitása és az irányítási decentralizáció az elsődleges oka annak is, hogy a középfokú oktatás körül számos tanácsadó, segítő szervezet jött létre, s

ezek mind számukban, mind szolgáltatásaikban megszorodtak. Szolgáltatásaik átfogják a tantervfelkészítést, értékelést, oktatásügyi kapcsolatok és kooperációk kiépítését országos és nemzetközi szinten egyaránt, statisztikai adatok gyűjtését és elemzését, megtalálhatók országos, regionális és helyi szinten.

A *minőség és az esélyegyenlőség* kérdésköre a középfokú oktatással kapcsolatban nem könnyen kezelhető, különösen nem nemzetközi összehasonlításban, részben az adatok összevethetőségének korlátai; részben a középfokú oktatással kapcsolatos célok és elvárások sokrétűsége miatt. A minőség mérhetősége önmagában is kérdéses, a korlátozott lehetőségeket felmérve a jelentés a részvétel, a struktúra és a kimenet jellemzőit választotta minőségindikátornak. A konkrét területek mérhetőségén túl másik kérdés, hogy hogyan alkalmazkodik a középfok az igények változásához: a felsőfokú oktatás iránti megnövekedett igényhez – amihez a középfok egy előszelekciót biztosító oktatási szintet jelent –, másfelől a magasabb képzettségek iránti megnövekedett igényhez – ami részben a középfok kereteiben szerveződő post-secondary kurzusok révén szerezhető meg. Vajon a középfok struktúrája és kurzusainak kínálata igazodik-e a megváltozott igényekhez? S a kimenet változásai igazodnak-e a középfok strukturális adottságainak és az igények változásához? Ebben a részben úgy tűnik, több a kérdés, mint a konkrét megoldások ismertetése (pl. a postsecondary felsőfokú oktatásra előkészítő oktatás megnövekedett aránya, amit gyakran maguk az egyetemek szerveznek – amelyek részben állami, részben magán oktatási formák).

A jövőben várható *kihívások* a felső-középfok eddigi és várható átalakulásával kapcsolatosak, s több téren is megragadhatók. A legnagyobb kihívás a magas szintű oktatás biztosítása az egész korcsoport számára, figyelembe véve a társadalom (pl. a társadalmi kohézió megőrzését és növelését) és az egyén érdekeit (pl. a választás szabadságának megtartását és a sokszínűség megőrzését) egyaránt. A középfokú oktatásnak ezen felül egyidejűleg kapcsolódnia kell mind a felsőoktatáshoz, mind a munkaerőpiachoz és a tanulói érdeklődéshez. A kihívások egy részére tantervi jellegű válasz adható, más részük strukturális jellegű, pl. a flexibilitás és koherencia megvalósításának egyidejű igénye. A tanterv-politikák ezen a szinten többnyire reaktív módon válaszolnak a kívülről érkező igényekre. Strukturális jellegű választ igényel a post-secondary képzés helyének tisztázása, valamint a gyakorlat helyének definiálása is a képzésben, ez utóbbi vonatkozásban esetleg új partnerségek létrehozására lenne szükség az iskolák és a munka világa között. További kihívást jelent a tanári szakma megújítása valamint a minőség kérdése.

A kihívások voltaképpen a felső-középfokú oktatás egészét érintik, ami felveti azt a talán merésznek tűnő kérdést is, miszerint lehet, hogy nem is annyira egyes területeken megragadható kihívásokról és válaszokról kell gondolkodni, hanem valami sokkal alapvetőbb és átfogóbb változásra van szükség ezen a szinten. Lehet, hogy inkább egy új oktatási forradalomról kellene gondolkodni, amiben nem csak a fentiek, hanem az egész oktatási rendszer eddig megkérdőjelezetlen részét lehetne újragondolni, újradefiniálni, megújítva ezzel pl. a tantárgyi rendszerű tantervek, vagy az életkori alapú évfolyambeosztás stb. rendszerét? A fenti kérdést bár a szerkesztő teszi fel, a választ azonban az olvasóra hagyja...

(Denis Kallen: *Secondary Education in Europe: Problems and Prospects. Council of Europe Publishing, 1997.*)

Imre Anna



OLAJ A TŰZRE?

A történelem tankönyvek etnikai sztereotípiáiról és a háborúról a Balkánon

Az itt bemutatott kötet elé kívánczok a kérdés, vajon az iskolában használt tankönyvek csupán tükrözik, vagy alakítják is a társadalmat? A válasz nyilván igenlő, akár az iskola „manifeszt”, akár pedig „látens” tantervére gondolunk. A jó tankönyv hatékonyan, könnyen stb. ismerteti meg a tanulóval – ha ez a témája – a társadalmat, amelyben él, és neveli arra, hogyan legyen ennek a társadalomnak jó polgára. Minél nyitottabb a társadalom, annál több forráson, csatornán át, viszonylag szabadon áramlanak azok az információk, hatások, „tantervek”, amelyekből megismerhető a társadalom és megtanulhatók a kíváncsatos magatartásformák. Minél zártabb a társadalom, annál alacsonyabb az információhordozók száma, és annál ellenőrzöttebbek az információk. A zárt (és tradicionális) társadalmakban a tankönyv szerepe így módon felértékelődik. Az ellenőrzöttség azt jelenti, hogy a tankönyv(író) igyekszik minél hűségesebben alkalmazkodni az uralkodó nézethez. Így a tankönyvek különösen sokat árulnak el a zárt, tradicionális társadalmak uralkodó eszméiről, ideológiáiról, értékeiről, egyfajta „meta-valóságot” tükröznek, és különösebb erkölcsi vagy egyéb skrupulusok nélkül törekednek hatékonyak lenni a társadalom adott minőségét fenntartó magatartások kialakításában.

Az etnikai sztereotípiák és az erőszak tankönyvben történő megjelenítése valószínűleg kiváltképpen alkal-

mas arra, hogy meghatározott magatartásmintákat erősítsen. A balkáni térség etnikai feszültségei, konfliktusai és véres háborúi a 20. század utolsó évtizedében Európa legrosszabb arcát mutatták fel a világnak. Az évtized közepén megjelent kötet tanulmányírói azt a fél évtized múltán is aktuális kérdést vizsgálják: hogyan tükröződik ez a válság a térség országainak tankönyveiben, illetve hogyan jártak a tankönyvek maguk is hozzá a válság kitöréséhez és eszkalációjához.

A könyv címe németül és angolul ugyanazt a kérdést teszi föl: „Olaj a tűzre?” Tanulmányait a szerkesztő két konferencia anyagából válogatta.

1993-ban a braunschweigi Georg Eckert Tankönyvkutató Intézet német és dél-kelet-európai történészeket, néprajzkutatókat, politológusokat hívott meg egy konferenciára, hogy megvitassák, hogyan járulnak hozzá a tankönyvek a sztereotipikus klisék közvetítésével a nemzetek és népek közötti történelmi ellentétek újbóli kiélesedéséhez. A konferencián létrejött munkacsoport vállalkozott annak vizsgálatára, miként mutatják be a térség országainak tankönyvei a Balkánon folyt háborúkat. Az 1996-ban szervezett konferencián a munkacsoport e kutatás eredményeit mutatta be, és értelmezte béke-pedagógiai szempontból. (Ez utóbbi, nálunk kevésbé ismert paradigma lényegi gondolatát egy béke-kutatási konferencián fogalmazta meg egyik résztvevő: „Aki erőszakról ad hírt, erőszakot arat, aki békéről ad hírt, békét arat. Minél többször beszél a média háborúkról, annál inkább magától értetődőnek tekintik majd a háborút az emberek.” Az újságírók piaci hatásra igyekeznek drámaiak, szenzációsak lenni, ezért közölnek véres képeket, a tankönyvírók azonban nincsenek gazdasági nyomásnak kitéve.)

A kötet első fejezete etnikai sztereotípiákkal foglalkozó történelmi tanulmányokat tartalmaz. Az elméleti bevezetőt a szerkesztő írta (Höpkén: *Ethnische Stereotypen in Südosteuropa. Anmerkungen zu Charakter, Funktion und Entstehungsbedingungen*). Az etnikai sztereotípiák keletkezési mechanizmusaival, jellegével és funkcióival foglalkozó diszciplínák és elméleti eredmények áttekintése után tanulmányának legizgalmasabb részében azt a kérdést vizsgálja, miért aktivizálódnak a történelmi gyökerű etnikai sztereotípiák, miért éleződnek ki az etnikai feszültségek, törnek ki konfliktusok, válságok, háborúk. A válaszban a német nyelvterületen is ismert két magyar történészre, Hanák Péterre és Vári Andrássra hivatkozik. (Megjegyzem, Magyarország, illetve magyar hivatkozás más szerzőnél nem is fordul elő a kötetben.) A modernizációs válságok töltik meg élettel a negatív kliséket: a „Másik” – a szomszéd, a versenytárs, a jobban alkalmazkodó, a látszólag vagy ténylegesen is sikeresebb jelenléte és minél egyértelműbb ellenségképe segít a „Mi-csoportnak” saját identitásának megtalálásában és megerősítésében a vál-

A kihívások voltaképpen a felső-középfokú oktatás egészét érintik, ami felveti azt a talán merésznek tűnő kérdést is, miszerint lehet, hogy nem is annyira egyes területeken megragadható kihívásokról és válaszokról kell gondolkodni, hanem valami sokkal alapvetőbb és átfogóbb változásra van szükség ezen a szinten. Lehet, hogy inkább egy új oktatási forradalomról kellene gondolkodni, amiben nem csak a fentiek, hanem az egész oktatási rendszer eddig megkérdőjelezetlen részét lehetne újragondolni, újradefiniálni, megújítva ezzel pl. a tantárgyi rendszerű tantervek, vagy az életkori alapú évfolyambeosztás stb. rendszerét? A fenti kérdést bár a szerkesztő teszi fel, a választ azonban az olvasóra hagyja...

(Denis Kallen: *Secondary Education in Europe: Problems and Prospects. Council of Europe Publishing, 1997.*)

Imre Anna



OLAJ A TŰZRE?

A történelem tankönyvek etnikai sztereotípiáiról és a háborúról a Balkánon

Az itt bemutatott kötet elé kívánczok a kérdés, vajon az iskolában használt tankönyvek csupán tükrözik, vagy alakítják is a társadalmat? A válasz nyilván igenlő, akár az iskola „manifeszt”, akár pedig „látens” tantervére gondolunk. A jó tankönyv hatékonyan, könnyen stb. ismerteti meg a tanulóval – ha ez a témája – a társadalmat, amelyben él, és neveli arra, hogyan legyen ennek a társadalomnak jó polgára. Minél nyitottabb a társadalom, annál több forráson, csatornán át, viszonylag szabadon áramlanak azok az információk, hatások, „tantervek”, amelyekből megismerhető a társadalom és megtanulhatók a kíváncsatos magatartásformák. Minél zártabb a társadalom, annál alacsonyabb az információhordozók száma, és annál ellenőrzöttebbek az információk. A zárt (és tradicionális) társadalmakban a tankönyv szerepe ily módon felértékelődik. Az ellenőrzöttség azt jelenti, hogy a tankönyv(író) igyekszik minél hűségesebben alkalmazkodni az uralkodó nézethez. Így a tankönyvek különösen sokat árulnak el a zárt, tradicionális társadalmak uralkodó eszméiről, ideológiáiról, értékeiről, egyfajta „meta-valóságot” tükröznek, és különösebb erkölcsi vagy egyéb skrupulusok nélkül törekednek hatékonyak lenni a társadalom adott minőségét fenntartó magatartások kialakításában.

Az etnikai sztereotípiák és az erőszak tankönyvben történő megjelenítése valószínűleg kiváltképpen alkal-

mas arra, hogy meghatározott magatartásmintákat erősítsen. A balkáni térség etnikai feszültségei, konfliktusai és véres háborúi a 20. század utolsó évtizedében Európa legrosszabb arcát mutatták fel a világnak. Az évtized közepén megjelent kötet tanulmányírói azt a fél évtized múltán is aktuális kérdést vizsgálják: hogyan tükröződik ez a válság a térség országainak tankönyveiben, illetve hogyan jártak a tankönyvek maguk is hozzá a válság kitöréséhez és eszkalációjához.

A könyv címe németül és angolul ugyanazt a kérdést teszi föl: „Olaj a tűzre?” Tanulmányait a szerkesztő két konferencia anyagából válogatta.

1993-ban a braunschweigi Georg Eckert Tankönyvkutató Intézet német és dél-kelet-európai történészeket, néprajzkutatókat, politológusokat hívott meg egy konferenciára, hogy megvitassák, hogyan járulnak hozzá a tankönyvek a sztereotipikus klisék közvetítésével a nemzetek és népek közötti történelmi ellentétek újbóli kiélesedéséhez. A konferencián létrejött munkacsoport vállalkozott annak vizsgálatára, miként mutatják be a térség országainak tankönyvei a Balkánon folyt háborúkat. Az 1996-ban szervezett konferencián a munkacsoport e kutatás eredményeit mutatta be, és értelmezte béke-pedagógiai szempontból. (Ez utóbbi, nálunk kevésbé ismert paradigma lényegi gondolatát egy béke-kutatási konferencián fogalmazta meg egyik résztvevő: „Aki erőszakról ad hírt, erőszakot arat, aki békéről ad hírt, békét arat. Minél többször beszél a média háborúkról, annál inkább magától értetődőnek tekintik majd a háborút az emberek.” Az újságírók piaci hatásra igyekeznek drámaiak, szenzációsak lenni, ezért közölnek véres képeket, a tankönyvírók azonban nincsenek gazdasági nyomásnak kitéve.)

A kötet első fejezete etnikai sztereotípiákkal foglalkozó történelmi tanulmányokat tartalmaz. Az elméleti bevezetőt a szerkesztő írta (Höpkken: *Ethnische Stereotypen in Südosteuropa. Anmerkungen zu Charakter, Funktion und Entstehungsbedingungen*). Az etnikai sztereotípiák keletkezési mechanizmusaival, jellegével és funkcióival foglalkozó diszciplínák és elméleti eredmények áttekintése után tanulmányának legizgalmasabb részében azt a kérdést vizsgálja, miért aktivizálódnak a történelmi gyökerű etnikai sztereotípiák, miért éleződnek ki az etnikai feszültségek, törnek ki konfliktusok, válságok, háborúk. A válaszban a német nyelvterületen is ismert két magyar történészre, Hanák Péterre és Vári Andrásra hivatkozik. (Megjegyzem, Magyarország, illetve magyar hivatkozás más szerzőnél nem is fordul elő a kötetben.) A modernizációs válságok töltik meg élettel a negatív kliséket: a „Másik” – a szomszéd, a versenytárs, a jobban alkalmazkodó, a látszólag vagy ténylegesen is sikeresebb jelenléte és minél egyértelműbb ellenségképe segít a „Mi-csoportnak” saját identitásának megtalálásában és megerősítésében a vál-

tozó társadalmi viszonyok közepette. Modernizációs folyamatok játszódhatnak le a balkáni térségben is, melyek kísérője a társadalmi válság – és az etnikai háborúk. A modernizáció – ahogyan erre a szerző rámutat – együtt járhat a sztereotipizált idegenkép lebomlásával is. Nem szükségszerű velejáró a válság: a lengyel-német kapcsolatok szolgálnak erre példaként. A modernizáció (a „hosszú 19. század” eredményeként) tömegessé és általánossá tette az írástudást, az iskolába járást a balkáni térségben is. Ennek következménye viszont, hogy a – szükségképpen és teljes egészében az uralkodó ideológia jegyében írott – tankönyvek, bennük az etnikai sztereotípiák hatása is jelentősen megnövekedett.

Az első rész hangsúlyos témáját a bolgár történelmi tankönyvek adják, amelyekben két szerző a görögökről közvetített képet, egy pedig a török-képet vizsgálja meg. Nagyobb történelmi távlatban a bolgár-török kapcsolatok alakulásánál fordulatosabbak a görög-bolgár viszony változásai és ezek tankönyvi leképeződése: a klasszikus görög kultúrával való azonosulás, a kora középkori kapcsolatokról alkotott barátságos, sőt elismerő „idegenkép” csak lassan vált a ma már jellemző, előítéletekkel terhelt képpé. Ebben jelentős szerepe volt az egyháznak és a bolgár kultúra szlavofil kötődése erősödésének is, történelmileg pedig Oroszország szerepének Bulgária oszmán birodalom alóli felszabadulásában. Érdekes, hogy a kilencvenes évek történelmi-könyveiben hiába keresnénk a revideált görög-kép valamilyen revízióját: a történelemszemléletben a legnagyobb változás, hogy egyértelműen saját nemzetre koncentrált, „nacionalistább” lett, mint korábban volt (Vouri: *Greece and Greeks in Recent Bulgarian History* Textbooks).

A bulgár történelmi-könyvek mai török-képét az oszmán elnyomás történelmi emléke terheli, az államszocialista közelmúlt „bulgárosító” kampányai elítélésének nincs jele a tankönyvekben, viszont hangsúlyos a több mint száz éve megszűnt török elnyomás szöveges és képi megjelenítése.

Az első rész további tanulmányai a régi és a mai Jugoszlávia történelmi-könyveit elemzik (három tanulmány). Itt ismét kiemelkedik Höpken írása (*History Education and Yugoslav [Dis-]Integration*), amely a kötet talán legérdekesebb tanulmánya. Kereken 50 történelmi- és társadalom-ismereti tankönyvet elemez, amelyeket az egykori Jugoszláviában és mai utódállamaiban adtak ki és használtak a közoktatás különböző szintjein. Alapkérdése, hogy milyen identitást alakított ki Tito Jugoszláviája, s hogyan alakulnak a mai etnikai-nemzeti identitások az új önálló országokban. Ha egyáltalán lehet beszélni jugoszláv identitásról, az Höpken szerint az „önigazgató szocializmus” valamint a „testvériség és egység” szlogenjeire épült. A tankönyvek szövegeinek elemzése alapján szellemesen „szám-

tani jugo-szlavizmusnak” („numeric Yugoslavism”) nevezi azt az egyszerű módot, ahogyan a jugoszlávok története a szövetségi tartományok tankönyveiben megjelenik: „egy kicsi közös Jugoszláv történelem, egy kicsi a te történelmedről, egy kicsit több a miénkről” (pl. Vajdasági történelmi-könyvben a 19. századról szólva Szerbia 2,5 oldallal, a térség többi országa egyenlően 2-2 oldallal szerepel). Megjegyzem, Höpken Magyarországot nem említi, a magyar kisebbségről nem ejt szót, miközben kitér a román kisebbség miatt a román történelem megjelenítésére. Nem ismerve a vizsgált tankönyveket, nem tudom megállapítani: a tanulmányíró(k) figyelmetlenségéről volt-e szó vagy a vajdasági történelmi-könyvek tényleg nem tértek ki „közös” 19. századi történelmünkre.

Az 1990-1994 között, a jugoszláv válság során megjelent tankönyvek a szerb nemzet történelmének „szerbesítéséről” („postbijavanje”) szólnak, amely egyfelől a szerb nép hősiességének és áldozat-voltának bemutatásában, másfelől a „másik” ellenségekének kiéleltetésében jelenik meg. Hasonló vonások jellemzik – bár a szerző szerint kisebb mértékben – a horvát és a macedón történelmi-könyveket is. Különösen a második világháború (az usztasák és a csetnikiek) rémtetteinek kölcsönös, de horvát és szerb oldalról egyaránt a másik brutalitását taglaló fejezeteket emeli ki.

Az újjáéledő nacionalizmusok azt is jelzik, hogy a jugoszláv identitás nem volt kimunkálva, az etnikai viszonyokat és a konfliktusokat elfedték, nem készítettek fel az embereket az etnikai feszültségek megoldására.

D. Stojanovic (*Stereotypes in Contemporary History Textbooks in Serbia as a Mirror of the Times*) írásában kiemeli a történelem tankönyvek nyelvezetét. Jellemzőnek találja, hogy az újságírói nyelv terjedt el a tankönyvekben, s ezzel (is) összefügg, hogy rendkívül részletezők a brutális cselekedetek leírásai és a képanyag is ezeket emeli ki.

D. Stojanovic a második részben közölt tanulmányában példákat is hoz a fentiekre (*The Balkans, Wars and Textbooks. The Case of Serbia*). Az elemi iskola 3-4. osztályaiban feladott gyakorlat: „Olvasd el a részleteket a szerbek ellen elkövetett népirtásokról, nézd meg a filmrészleteket és vitassátok meg”. A szerb nép mint áldozat bemutatása bizonyos történelmi amnesztiát ad a későbbi tetteiért, sőt igazolja is azokat.

A háborúk bemutatása a többi vizsgált balkáni országban (ezekről a kötet további négy tanulmánya számol be) a fentiekhez több ponton hasonlít. A háborúkban az illető ország és népe (szerb, horvát, macedón) valamint a szomszéd ország és népe egymásnak mintegy tükörképei: a saját erényekkel ellentétes bűnök jellemzik a „Másikat”. A háborúk bruta-

litásáért a „Másik” a felelős, s a mészárlások bemutatása is ezt erősíti.

Úgy látszik, hogy a történelem tankönyvek, a történelem oktatása csakugyan „olaj a tűzre”, hiszen a meglévő etnikai feszültségeket fokozzák, miközben végletes egyoldalúságukkal semmilyen segítséget sem adnak a konfliktusok tárgyalásos megoldására.

A zárótanulmány tárgya eltér a többiektől, de érdekes új szemponttal gazdagítja a körképet, és elméleti fogódzót is kínál megértéshez (Roth: *Geschichtsunterricht auf der Strasse – Zum Jahrmarktsgesang in Bulgarien*). Bulgáriában még élő a vásári énekesek működése: külső megjelenésük a száz évvel korábbihoz hasonlít, repertoárjuk jelentős részben történeti epika, énekelnek és dalfűzeteiket árusítják. A kutató találkozott egy valóban „hagyományos” vásári énekesrel, akinek előadását állítja elemzésének központjába: ő nemcsak előadja a történetet, hanem aktualizálja és magyarázza is hallgatóságának. A dal témája az egyik népszerű történet a fiatal bolgárról, aki egy török basával megmérkőzik, és nemes versenyben legyőzi (az ő lova gyorsabb, ezért megtarthatja szépséges menyasszonyát, sőt nagylelkű gesztussal lemond a tétként felajánlott háremről is). A kutató úgy látja, hogy – szemben Nyugat-Európa népeivel, amelyek feldolgozták történelmüket – Dél-Kelet-Európát az „emlékezet kultúrája” („Erinnerungskultur”) jellemzi, mivel történelmi tapasztalataik jelen kultúrájuk rendszerébe közvetlen módon beépültek. A felszíni modernitással és a jelenre irányultsággal szemben e népek mindennapi gondolkodását és cselekvéseit a múltra irányultság jellemzi. Ezt a bulgár vásári énekesek hagyományai erőteljesen megmutatják, de nézete szerint a történelem tankönyvek újraírására fordított rendkívül nagy hangsúly is ezt jelzi. Az identitás iránti szükséglet ad jelentőséget az önkép és idegenkép nagy fokú sztereotipizálási hajlamának is.

Ez az összefoglalónak is beillő tanulmány és idézett alapgondolata meggyőzően indokolja a történelem tankönyvek elemzését a balkáni térségben. Hiányérzetemet az okozza, hogy a kötet, a szerzők – ez különösen a nem balkáni országokból származókra érvényes – mint ha maguk is beleesnének abba a hibába, amit a joggal bírálunk: a „Másikat”, adott esetben a balkáni országokat és népeiket mutatják be abban a torz tükörben, amelyben saját arcukat nem ismerik fel. A történelem-centrikus kultúra és az abból építkező etnikai identitás nem a Balkán sajátja, legfeljebb ott tragikus módon és a jelenben mutatkozik meg a veszélyessége.

(Wolfgang Höpken [ed] *Öl ins Feuer? Oil on Fire? Schulbücher, ethnische Stereotypen und Gewalt in Südosteuropa. Textbooks, Ethnic Stereotypes and Violence in South-Eastern Europe. Studien zur Internationalen Schulbuchforschung, Bd. 89. Verlag Hahnsche Buchhandlung, Hannover, 1996.*)

Forray R. Katalin

SUMMARIUM

TEXTBOOKS

Textbooks have received a uniquely high reputation in Hungary compared with the international standards. The educational scene in Hungary can be compared to a see-saw: schools have to find their balance amidst the tides of uncertain curriculum regulation, the waves of educational reforms and educational policy. For Hungarian schools, textbooks have represented stability with their constant availability that has undergone only positive (more and more up-to-date) changes. This highly appreciated role of textbooks and consequences are described in the article *Textbooks and Their Consumers* by *Ferenc Gal*. The author argues that the consequences he outlines in his article are the possible future actions at the same time, which are to be undertaken.

Janos Karlovitz, the highly reputed Hungarian textbook researcher, gives an overall picture of the process of textbook registration involving both the historic and the geographic viewpoints in his article: *Unauthorised Interference or Necessary Support?* If we compare the international examples and the practice in Hungary, we can argue that there is no absolute solution, an universal remedy, it means that every period and every educational management has had its appropriate policy of publishing textbooks, which could realise its aims through the "sieve" of regulations. We can offer ammunition to future decisions by analysing our present practice and outlining possible solutions.

Publishing and purchasing textbooks can make good business in our days, too, as argues *Istvan Polonyi* in his article *Textbook Catch 22*. The author, in his typically bitter and straightforward style, criticises and to some extent devaluates the present practice. He describes the results of the still existing system of governmental financial support and calls our attention to the dangers and catches of it. In his opinion, the governmental grant of credits blocks the liberation of the market, and supposes that educational policy is in the catch of the publishers while trying to fulfill the public tasks of publishing textbooks.

Aniko Fehervari analyses a database of the textbook orders of schools in the past two schoolyears in her article *Textbookorders*. The author explores the facts behind the relations between schools and publishers and makes more clear outlines of the tendencies and processes of which we have had only presuppositions. Her estimates concerning price proportions and publishers' behaviour in the market are of special interest and may add to founding later decision-making processes.

Textbook market exists, is vigorous, and has its influence. In the article *Choosing and Using Textbooks in Primary Schools*, *Anna Imre* explores the facts and the exciting and hidden mechanisms of schools in this field, using the experiences and data of a survey of TARKI (Social Studies Research Centre) involving 500 schools in 2000. The author argues that both the interviewees and in general the actors in textbook publishing are satisfied with the supply of textbooks, the possibilities of choice and the developing publisher services. However, analysing the tendencies, we can see that they have different impacts spatially, considering the results in the situation of schools, in educational aims of schools. Prices are still not the determinative factors of choosing textbooks, on the one hand because it is not the orderer who pays for the books, on the other hand prices cannot have determinative function until they are comparatively low.

Agnes Dardai, an expert in textbook studies, gives a short account of the history, development and present state of international comparative textbook analyses in her article *International Experiences of Comparative Textbook Analyses*. The author presents new viewpoints of research and analyses that can be applied to the requirements of textbook analyses, which has adopted

to the changes of the past few years. She predicts that the international character of former textbook analyses of must be completed by intra- and intercultural viewpoints, and additional viewpoints such as pedagogical, didactical, linguistic, communicational, sociological, must enrich further research, as the challenge of the future.

An author of more than two decades of pedagogical experience, and researcher in textbooks, *Julia Bartha* scrutinizes two textbooks of two publishers in her article *Which (Text)Book to Choose to Teach Mathematics?* She points at both contextual and attitudinal motivations preceding and determining which textbooks teachers choose. First, she shows the reasons, and why it is determined regionally, that the majority of teachers choose the easier textbook (which is not a registered textbook) that has no deep influence on pupils' understanding mathematics. On the other hand, where and why the other "approved" textbook, which is considered more difficult as a consequence of its thoroughness, is more popular. The facts and tables in the article serve well the aim of the author: to inspire all parties interested if their choice of textbooks has been well grounded lately?

The author of the article *Textbooks of Geography in National and International Comparison*, *Eva Kiss* is a university lecturer and has experiences in teaching geography in the primary and secondary schools as well. The main argument of this article is that geography as a school discipline has not deserved the very limited number of periods and out-of-date textbooks although it is growing into being the most important school discipline of the future. The author proves with several suggestions and examples taken from American, Japanese and Swedish contexts, that numerous changes are expected in the near future in spite of the results of the last decade. Coaching and applying have a unique role in tuition though memorising a lot of bits of information is a basic element of this discipline.

Laszlo Csernyus is an inspector and coucellor of social studies disciplines. As the author of *On Social Studies, Not Only From the Viewpoint of Textbooks*, has made an review social studies disciplines and their textbooks before and after the change of political systems. Variety as a result of the publishers' realising the needs of consumption is described in details and validated. However, analysing the contents, the author expresses his doubts whether the writers and editors of these textbooks, who have inspiration predominantly from teaching history, want to enforce the independent status of social studies or they want to integrate it. This article has been the first one in the field of analysing the proportions of need and supply in the context of the topics of the books in social studies.

(Translated by Gabriella Zsigovits)

ABSTRACTS DER ARTIKEL

Ferenc Gál: *Schulbücher und ihre Konsumenten*. Die Rolle der Schulbücher in Ungarn wurde – zum Teil im Gegensatz zur internationalen Praxis – in den letzten Jahren stark aufgewertet. In der Innenwelt der Schulen, die zwischen den ungewissen Regelungen der Lehrpläne, den sich ändernden, mal vor-, mal zurücktreibenden Wellenschlägen der Reformpolitik und dem Hin und Her bildungspolitischer Entscheidungen zu lavieren gezwungen sind, erscheinen immer mehr die Schulbücher mit ihrer konstanten und sich nur in die gute Richtung verändernden (man könnte sagen: modernisierenden) Auswahl als der sichere Punkt. Der Autor beschreibt diese aufgewertete Rolle und ihre Konsequenzen mit dem nicht verheimlichten Ziel, mit seinen Folgerungen die Konturen notwendiger Zukunftsaktivitäten aufzeichnen zu können.

János Karlovitz: *Unerlaubte Einmischung oder notwendige Hilfe? Staatliche (bildungspolitische) Rollen in Schulbuchangelegenheiten*. Der anerkannte Experte der ungarischen Schulbuchforschung gibt einen sowohl historischen als auch geographischen Überblick über die Zulas-

sungsprozedere von Schulbüchern. Aus dem Vergleich der ausländischen Beispiele mit der einheimischen Praxis geht eindeutig hervor, dass es nicht einen einzigen, ausschließlichen Weg gibt, dass jede Epoche und jede Bildungspolitik ihre eigene, den eigenen Ansprüchen gerade entsprechende Schulbuchpolitik hatte, und ihre Interessen jeweils durch "Einlassgewähren" der Schulbücher in den Unterricht, in die Schulen vertrat. Die Kritik der heutigen Praxis und das Aufzeigen von Auswegsmöglichkeiten kann gute Argumente für Diskussionen über Zukunftsentscheide liefern.

István Polónyi: *Ich ergriff ein Schulbuch, es lässt mich nicht los – oder die Eigentümlichkeiten der staatlichen Unterstützung der Herausgabe von Schulbüchern.* Die Herstellung und der Vertrieb sei auch heute noch ein gutes Geschäft, erfahren wir aus den zum Teil hart formulierten Sätzen des Autors, der die gegenwärtige Praxis kritisiert und – bis zu einem gewissen Grad – verpönt. Er zeigt die Resultate vergangener und auch heute gültiger Unterstützungsmaßnahmen auf und macht auf Gefahren und Hindernisse aufmerksam. Er stellt die Konstruktion des staatlich garantierten Kreditsystems dar als etwas, das der wirklichen Liberalisierung des Marktes im Wege steht. Er setzt nämlich voraus, dass die Bildungspolitik sich auf diese Weise in eine Zwangslage bringt und ihrer öffentlichen Aufgabe nur als Gefangener der Verlage nachkommen kann.

Anikó Fehérvári: Daten und Analysen über Schulbuchbestellungen. Die Autorin analysiert die Bestellungen der ungarischen Schulen mit Hilfe einer Datenbank, die heute 98,5% der Schulen und bereits zwei Schuljahre erfasst. Sie zeigt die faktischen Beziehungen zwischen den Schulen und den Verlagen auf und präzisiert dadurch Bewegungsverläufe und Prozesse, die sich bisher bloß auf Meinungen stützten. Die Autorin macht besonders wertvolle, spätere Entscheidungen beeinflussende Berechnungen über Preisunterschiede, über Verhaltensweisen der Verlage, die mit der jeweiligen Rolle, die im Markt eingenommen wird, korrespondiert.

Anna Imre: *Wahl und Benützung von Grundschulbüchern.* Der Schulbuchmarkt existiert, lebt und wirkt. Die Autorin zeigt anhand den Daten einer 2000 vom Wissenschaftszentrum TÁRKI in 500 Schulen durchgeführten Untersuchung einige interessante und bislang unbekannte Mechanismen dieser Tatsache und der Schulwirklichkeit. Die Interviewenden, aber auch generell die Akteure des Schulbuchwesens sind mit der vorhandenen Auswahl, überhaupt mit der Möglichkeit der Wahl, sowie mit den sich immer verbessernden Dienstleistungen der Verlage zufrieden. Vom Preis stellt sich erneut heraus, dass er auch heute noch nicht der entscheidendste Faktor ist, zum Teil weil die Person des Bestellers und des Geldgebers nicht identisch ist, zum Teil weil der Preis – wenigstens verglichen mit dem europäischen Durchschnitt – tief liegt, den Kauf also kaum beeinflussen vermag.

Ágnes Dárdai: *Die internationalen Erfahrungen der vergleichenden Schulbuchforschung.* Die in der Schulbuchforschung promovierte Autorin gibt in ihrem Artikel einen kleinen Überblick über die Entstehung und die heutige Lage der internationalen vergleichenden Schulbuchforschung. Sie liefert Gesichtspunkte zur Analyse und Forschung der modernen und sich den Veränderungen der letzten Jahre anpassenden Schulbuchforschung, die übrigens auch für Ungarn von Nutzen sein können. In die Zukunft blickend deutet sie an, dass die international ausgerichteten Schulbuchanalysen der letzten Jahrzehnte durch intra- und interkulturelle Annäherungen ergänzt sowie auch andere (pädagogisch-didaktische, linguistische, kommunikationstheoretische, soziologische) Gesichtspunkte einbezogen werden müssten.

Júlia Bartha: Aus welchem (Schul-)Buch soll ich Mathematik lehren? Die Autorin, die über zwei Jahrzehnte Lehrtätigkeit aufweist, daneben Schulbuchexpertin ist, nimmt zwei Bücher zweier Verlage unter die Lupe. Indem sie die Motivationen bei der Wahl der Bücher untersucht, geht sie sowohl inhaltlichen als auch Attitüde-Fragen nach. Sie stellt fest und zeigt, warum die leichteren und bewiesenermaßen nur Scheinerfolge bietenden Bücher, die gar keine "echten" Schulbücher sind, öfter bestellt werden, wobei eine regionale Verteilung der

Kaufwillens festzustellen ist. Letzteres trifft allerdings auch auf die wirklichen Schulbücher, die wegen ihrer Gründlichkeit schwerer zu verdauen sind, zu. Die genauen Daten und Tabellen des Aufsatzes können tatsächlich dem Ziel dienen, das sich die Autorin gesetzt hat: Die Betroffenen sollten sich überlegen, ob sie sich in den letzten Jahren für wirklich gute Schulbücher entschieden haben.

Éva Kiss: *Ungarische und ausländische Geographiebücher in der Mittelschule im Vergleich*. Die Autorin, die Uni-Lehrerin des Faches ist, daneben auch über Erfahrungen im Mittel- und Grundschulunterricht verfügt, erörtert in ihrem langgezogenen Aufsatz, dass das Fach Geographie, das unverdienterweise in nur wenigen Unterrichtsstunden und nicht aus den aktuellsten Büchern gelehrt wird, zum wichtigsten Fach in den nächsten Jahrzehnten sich entwickeln werde. Alle ihrer auch durch amerikanische, japanische und schwedische Modelle unterstützten Vorschläge weisen darauf hin, dass es – trotz den Ergebnissen der letzten Jahrzehnte – noch viele bedeutende Änderungen notwendig sind. Sie ergreift außerdem Partei für Fähigkeitsförderung und -anwendung vs. Übermittlung von riesigen Wissensinhalten und Auswendiglernen.

László Csernyus: *Vom Fach Gesellschaftskunde – nicht nur im Hinblick auf die Schulbücher*. Der Sachberater der Budapester Selbstverwaltung gibt einen Überblick über das Fach, welches Kenntnisse der Zeit vor und nach der Wende vermittelt, sowie über die dabei benützten Schulbücher. Indem er die Vielfalt der angebotenen Bücher beschreibt, muss er anerkennen, dass die Verlage die wirtschaftliche Nachfrage richtig wahrnahmen. Bei der Erörterung inhaltlicher Fragen erhebt er seine Zweifel, ob die hauptsächlich historisch orientierten Autoren tatsächlich an der Bewahrung eines unabhängigen Faches interessiert waren – oder doch eher an einer vollständigen Integration in das Fach Geschichte. Der Aufsatz ist mit seiner auf Inhaltsfragen ausgerichteten Analyse der Bestellungszahlen und der Verlagsverteilung die erste, die zu diesem Thema in den letzten Jahren veröffentlicht wurde.

(Übersetzt von Gábor Tómasz)

RÉSUMÉS

Ferenc Gál: *Les manuels et les consommateurs*. Quelque peu à l'opposée de ce qui se passe sur le plan international, l'importance des manuels scolaires s'est considérablement accrue ces derniers temps en Hongrie. Compte tenu de l'instabilité du mode de réglementation concernant les programmes et des vagues de réformes successives qui ont pu être aussi bien progressistes que rétrogrades et aussi au regard efforts effectués par les établissements scolaires en vue de se maintenir dans une position d'équilibre malgré tous les mouvements de balancier de la politique éducative, il n'est pas étonnant que les livres scolaires soient devenus les seuls repères fixes. En effet, le choix des manuels s'élargit constamment et les changements vont uniquement dans le bon sens puisque l'on constate une modernisation des livres scolaires. L'auteur décrit les raisons et les conséquences de ce rôle accru des manuels avec l'intention avouée de tirer des leçons de cette situation qui pourrait être utile du point de vue de la définition des orientations à suivre.

János Karlovitz: *Intervention injustifiée ou aide nécessaire? Le rôle de l'Etat et de la politique éducative dans le domaine de l'édition des manuels*. En tant qu'expert hongrois reconnu du domaine de l'édition des manuels, l'auteur dresse un vaste panorama historique et géographique des processus d'homologation mis en place en vue de régir l'utilisation des manuels. En comparant les exemples étrangers avec la pratique hongroise il est facile de constater qu'il n'existe aucune solution universelle voire idéale. En effet, l'administration scolaire de chaque pays et de chaque époque essaye de définir une politique éducative spécifique en ce qui concerne les manuels scolaires, et ceci en vue de faire valoir ses propres intérêts lorsqu'il s'agit

d'ouvrir la voie ou au contraire de barrer la route devant des livres destinés à l'enseignement. La critique des pratiques actuelles et les issues possibles présentés dans ce texte peuvent certainement constituer une aide importante du point de vue des décisions à prendre.

István Polonyi: *J'ai attrapé un livre scolaire, je ne le lâche pas – ou bien les spécificités des subventions étatiques accordées aux éditeurs de manuels*. Dans un article qui dresse un bilan critique quelque peu virulent des pratiques actuelles, l'auteur démontre clairement que la publication et la commercialisation des manuels scolaires constitue une excellente affaire. Il décrit les résultats obtenus grâce aux mesures de subventions précédemment appliquées ou actuellement en vigueur dans le domaine de l'édition des manuels scolaires en attirant l'attention des lecteurs sur les dangers et les effets pervers engendrés par ces mesures. Il démontre notamment que le système actuel où l'Etat se porte garant des crédits accordés aux éditeurs constitue une entrave à une véritable libéralisation du marché. En effet, par ce biais la politique éducative, au lieu de pouvoir intervenir dans le domaine de l'édition des manuels en vue de servir le public, devient l'otage des éditeurs.

Anikó Fehérvári: *Données et analyses relatives aux commandes de manuels scolaires*. L'auteur analyse les informations contenues dans une base de données rassemblant 98,5 % des chiffres relatifs aux commandes de manuels passées par les écoles durant les deux dernières années scolaires. En étudiant à travers ces données les liens qui se sont noués entre écoles et éditeurs, cet article nous permet d'avoir une vision plus précise des processus et des changements en cours au sujet desquels nous n'avions autrefois que des idées vagues. Notons aussi qu'à propos de l'évolution des prix et des comportements des éditeurs l'auteur a procédé à des analyses particulièrement intéressantes dont on a pu tenir compte ultérieurement lors des processus de prise de décision.

Anna Imre: *Comment choisissent les écoles fondamentales les livres scolaires et quel emploi en font-elles?* Le marché des manuels scolaires existe bel et bien et c'est un marché qui exerce d'importants effets. A partir des données d'une enquête effectuée en 2000 par l'Institut TÁRKI auprès de 500 écoles l'auteur nous décrit certaines caractéristiques de ce marché et nous présente aussi des mécanismes scolaires forts intéressants qui étaient inconnus jusqu'à nos jours. Les personnes interrogées, et de façon plus générale, tous les acteurs concernés par le fonctionnement du marché des manuels scolaires sont satisfaits et de la possibilité de pouvoir enfin choisir et du choix qui leur est réellement proposé de même que des services annexes de plus en plus développés que leur offrent les éditeurs. Une analyse plus poussée nous montre cependant que cette évolution du marché peut exercer des effets forts différents en fonction de la position géographique des écoles et aussi en fonction la situation particulière des différents établissements. Il ressort aussi de cette analyse que des différences fort importantes peuvent être observées au niveau des objectifs éducatifs et cognitifs poursuivis par les enseignants. Quant aux prix, il s'avère qu'ils ne constituent toujours pas un élément déterminant dans le choix des livres scolaires puisque ce n'est pas celui qui passe la commande qui paye la facture et aussi parce que les prix sont encore relativement bas – du moins par rapport à la moyenne européenne.

Ágnes Dárdai: *Les acquis des recherches comparatives internationales portant sur les manuels scolaires*. Ayant obtenu un grade scientifique grâce à ses travaux concernant les livres scolaires, l'auteur nous dresse un bref aperçu historique des débuts des recherches comparatives internationales portant sur les manuels et nous présente aussi la situation actuelle. Ce texte fournit de nouvelles approches qui pourraient également être utilisés en Hongrie, celles-ci ont en effet été élaborées en vue de pouvoir tenir compte des changements récents lorsqu'il s'agit d'analyser des manuels. Selon l'auteur lors des futures recherches il ne suffira pas de procéder à des comparaisons internationales comme cela était le cas durant ces dernières décennies mais il faudra aussi utiliser des approches intraculturelles et interculturelles. Il serait aussi important que les chercheurs, en dehors de leur travail comparatif mettent également en

oeuvre des approches empruntées aux recherches pédagogiques, didactiques, linguistiques, sociologiques ou aux investigations menées dans le domaine de la théorie de la communication.

Júlia Bartha: *Quel livre (scolaire) dois-je utiliser pour enseigner les maths?* Dans ce texte l'auteur qui est à la fois auteur de manuel et enseignante ayant exercé son métier pendant plus de deux décennies étudie à la loupe deux manuels parus chez deux éditeurs différents. En procédant à l'analyse des motifs qui peuvent influencer le choix du manuel l'auteur évoque aussi bien des questions relatives aux contenus que des principes plus généraux. En tenant compte notamment des différences régionales observées au niveau de la diffusion des manuels étudiés, elle nous démontre d'abord pour quelles raisons commande-t-on plus souvent un livre scolaire «d'accès facile» qui garantit à court terme plus de succès, et ceci malgré le fait qu'il ne s'agit pas d'un vrai manuel, puis elle nous présente les caractéristiques des établissements qui commandent plutôt l'autre livre, celui qui constitue un véritable manuel, et ceci même si celui-ci est plus difficile en raison du fait qu'il traite de façon plus approfondie les thèmes abordés. Les données exactes de l'article et les informations contenues dans les tableaux fournissent des éléments de réflexion à partir desquelles chaque personne concernée pourra se poser la question, est-ce qu'elle a vraiment bien choisi durant ces dernières années.

Éva Kiss: *Les manuels de géographie utilisés en Hongrie et à l'étranger.* En tant que professeur enseignant la géographie au niveau universitaire mais aussi en tant que personne expérimentée dans le domaine de l'enseignement de cette discipline au niveau du premier et du second degré l'auteur nous démontre dans une vaste étude que cette discipline qui est enseignée pour l'instant à partir de manuels désuets et en un nombre d'heures insuffisant pourra constituer dans les décennies à venir la matière scolaire la plus importante. Fondées notamment sur des exemples américains, suédois et japonais, les idées exprimées par l'auteur témoignent du fait que malgré les résultats des dernières décennies il faudra encore procéder à beaucoup de changements majeurs dans ce domaine. Mme. Kiss nous fait également part de sa ferme conviction qu'au lieu de se présenter dans les cours un nombre illimité de faits et de les faire apprendre par coeur, il serait beaucoup plus important de développer les compétences des élèves et de les rendre capables de mettre en oeuvre celles-ci de façon autonome.

László Csernyus: *A propos des manuels de connaissances sociales et civiques.* L'auteur qui est conseiller pédagogique de la municipalité de Budapest dresse un bilan critique des cursus et des manuels utilisés avant et après le changement de régime en vue de faire connaître aux élèves les réalités sociales contemporaines. M. Csernyus reconnaît volontiers qu'il existe actuellement un certain choix dans ce domaine, ce qui d'après lui témoigne du fait que les éditeurs ont su répondre à un réel besoin. Par contre, en ce qui concerne les questions de fond, l'auteur constate chez les auteurs et les rédacteurs qui sont vraisemblablement tous dotés de velléités d'historien une forte volonté d'intégrer cette matière à l'enseignement de l'histoire, ce qui pourrait remettre en cause l'autonomie de ce type d'enseignement. En procédant à une analyse qui tient à la fois compte des données relatives à la commande et de la répartition des manuels selon les éditeurs et aussi des thèmes traités dans les différents livres scolaires l'auteur nous offre un texte unique en son genre.

(Traduit par Bálint Bajomi)